

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les fondements épistémologiques, didactiques et idéologiques
du programme d'Histoire du Québec et du Canada
(deuxième cycle du secondaire)

Par

Céline Curtil

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation

Maîtrise qualifiante en enseignement au secondaire cheminement univers social

Novembre 2018

@ Céline Curtil 2018

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les fondements épistémologiques, didactiques et idéologiques
du programme d'Histoire du Québec et du Canada
(deuxième cycle du secondaire)

Céline Curtil

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Sabrina Moisan _____ Directrice de recherche

Pingwinde Baga _____ Autre membre du jury

Essai accepté le 19 décembre 2018

SOMMAIRE

Les débats autour des finalités éducatives des programmes d'histoire secouent régulièrement l'espace public. L'introduction d'un programme d'*Histoire et d'Éducation à la Citoyenneté* au deuxième cycle du secondaire en 2006 a soulevé une vive polémique au Québec qui a conduit, en 2017, à l'implantation d'un nouveau programme d'histoire intitulé *l'Histoire du Québec et du Canada*. Dans les médias, cette controverse s'est articulée essentiellement autour des enjeux identitaires (Bouvier, 2012; Létourneau, 2015; Poulain, 2015; Cadieux-Cotineau, 2015, etc.) évacuant les enjeux épistémologiques et didactiques relatifs à la refonte des curricula. De plus, la recension des écrits sur le sujet a mis en évidence le fait que, si les finalités éducatives des programmes sont un sujet éculé nous invitant à appréhender l'enseignement de l'histoire d'un point de vue éthique (Gohier, 2002; De Cock, 2009; Legris, 2010; Lenoir *et al.*, 2017; etc.), l'analyse des programmes d'histoire québécois est un domaine de recherche encore peu exploré (Roy *et al.*, 1992; Bouvier *et al.*, 2012) et les analyses portant sur ce nouveau programme d'histoire nationale sont rares (Éthier *et al.*, 2017).

Par ailleurs, l'enseignant a le devoir d'adopter une distance critique par rapport aux contenus à enseigner et par rapport à la présence d'idéologies dans les formes scolaires (Gouvernement du Québec, 2001). Pour cela, il doit en comprendre les fondements épistémologiques, didactiques et idéologiques. Ce sera l'objet du présent essai qui porte sur l'analyse des fondements épistémologiques, didactiques et idéologiques du nouveau programme d'*Histoire du Québec et du Canada* (Gouvernement du Québec, 2017) enseigné au deuxième cycle du secondaire.

Ce travail de recherche s'inscrit dans un devis à visée descriptive (Paillé, 2007). La méthodologie adoptée est une analyse de contenu (Bardin, 2009) de type mixte. Elle repose sur une analyse lexicométrique du corpus à l'étude (Van Campenhoudt et Quivy, 1995) et sur une analyse du discours (Sabourin, 2003). La collecte et l'analyse des données recueillies s'appuient, quant à elles, sur une approche thématique (Paillé et Mucchielli,

2009) en trois volets : les enjeux épistémologiques, les enjeux didactiques et les enjeux idéologiques.

L'interprétation des données a révélé que le programme *d'Histoire du Québec et du Canada* réconcilie l'histoire-récit et l'histoire-problème en adoptant une trame chronologique et en arrimant l'histoire politique à l'histoire socioculturelle. Cette tendance s'inscrit dans un courant historiographique plus large qui résulte du renouvellement et du décloisonnement de la discipline. D'un point de vue didactique, il s'inscrit dans la continuité du *Programme de Formation de l'École Québécoise* (Gouvernement du Québec, 2006) en adoptant une approche par compétences centrée sur l'élève et en préconisant une approche disciplinaire fondée sur l'acquisition de connaissances et sur l'acquisition d'habiletés intellectuelles favorisant l'apprentissage de la pensée historique et le développement d'aptitudes critiques et délibératives. D'un point de vue idéologique, le programme prône un nationalisme civique inclusif tout en véhiculant des finalités de divers ordres : critiques, civiques, culturelles, patrimoniales et identitaires.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	3
LISTE DES TABLEAUX	11
LISTE DES FIGURES.....	14
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	16
INTRODUCTION	17
PREMIER CHAPITRE - LA PROBLÉMATIQUE	19
1. PRÉSENTATION DU PROBLÈME GÉNÉRAL DE RECHERCHE	19
2. PRÉSENTATION DU CONTEXTE DANS LEQUEL SE POSE LE PROBLÈME ...	21
2.1 Le programme d'Histoire et d'Éducation à la Citoyenneté (HÉC)	21
2.2 La polémique autour de l'implantation du programme d'HÉC	22
2.3 La consultation publique et le rapport Beauchemin et Fahmy-Eid.....	23
2.4 Le débat se poursuit autour de l'implantation du programme <i>d'Histoire du Québec et du Canada</i> (HQC).....	25
3. LA RECENSION DES ÉCRITS.....	27
3.1 Les enjeux épistémologiques relatifs à l'implantation du programme d'HQC	27
3.2 Les enjeux didactiques relatifs à l'implantation du programme d'HQC	30
3.3 Les enjeux idéologiques relatifs à l'implantation du programme d'HQC	33
4. QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE.....	36

DEUXIÈME CHAPITRE - LE CADRE CONCEPTUEL	37
1. LE CADRE ÉPISTÉMOLOGIQUE	37
1.1 La discipline historique.....	37
1.2 Les courants historiographiques	38
2. LE CADRE DIDACTIQUE.....	422
2.1 La pensée historique	42
2.2. Du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage.....	47
2.3. Les paradigmes disciplinaires	50
2.4. L'approche par compétences	52
3. LE CADRE IDÉOLOGIQUE	55
3.1 L'idéologie.....	55
3.2. Le nationalisme.....	56
3.3 Identité(s) et mémoire(s).....	57
4. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE	59
TROISIÈME CHAPITRE - LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	61
1. LE TYPE DE RECHERCHE ET LE DEVIS PROPOSÉ.....	61
2. LE CORPUS DE DOCUMENTS À L'ÉTUDE	62
3. LA MÉTHODE DE COLLECTE ET D'ANALYSE DE DONNÉES	63
4. LES LIMITES	68

QUATRIÈME CHAPITRE - LES RÉSULTATS DE LA COLLECTE DE DONNÉES

.....	70
1. LE THÈME CENTRAL DE L'ÉPISTÉMOLOGIE	70
1.1 La structure du programme d'HQC	71
1.2 Le classement thématique en fonction des concepts communs	76
1.3 La « Précision des connaissances » : résultats du classement thématique des données sous forme de tableaux	80
1.4 La « Précision des connaissances » : synthèse des résultats du classement thématique des données	83
1.4.1 Les concepts particuliers au 2 ^e cycle du secondaire.....	83
1.4.2 La précision des connaissances en 3 ^e secondaire	84
1.4.3 La précision des connaissances en 4 ^e secondaire	87
1.4.4 La précision des connaissances au deuxième cycle du secondaire	91
1.4.5 Les périodes.....	92
1.5 Inventaire lexical autour du thème central de l'épistémologie	93
2. LE THÈME CENTRAL DE LA DIDACTIQUE	96
3. LE THÈME CENTRAL DE L'IDÉOLOGIE	99
3.1 La question de l'histoire nationale.....	99
3.2 La précision des apprentissages : la place des Premières Nations.....	102
3.3 La précision des apprentissages : la place des communautés culturelles et des femmes.....	103
3.4 Inventaire lexical thématique relatif à l'idéologie	103
4. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	1122
CINQUIÈME CHAPITRE - LES FONDEMENTS DU PROGRAMME D'HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA	113

1. LES FONDEMENTS ÉPISTÉMOLOGIQUES	113
1.1 La réconciliation de l’histoire-récit avec l’histoire problème.....	114
1.1.1 La réhabilitation de l’histoire-récit.....	115
1.1.2 Comment interpréter cette réconciliation avec l’histoire-récit?	119
1.2 La réconciliation de l’histoire politique avec l’histoire sociale.....	121
1.2.1 « L’arrimage entre l’histoire politique et l’histoire sociale ».....	121
1.2.2 Comment interpréter ce « retour de l’histoire politique »?	124
1.2.3 La réconciliation avec la trame chronologique	125
2. LES FONDEMENTS DIDACTIQUES	128
2.1 Le modèle de pensée historique.....	129
2.1.1 La pensée historique.....	129
2.1.2 Les heuristiques.....	131
2.1.3 Les habiletés intellectuelles.....	133
2.2 Paradigme d’apprentissage ou paradigme d’enseignement?	137
2.3 Quel paradigme disciplinaire?	140
2.3.1 Le paradigme disciplinaire dans le domaine d’apprentissage de l’univers social..	140
2.3.2 Le paradigme disciplinaire dans le programme d’HQC.....	143
3. LES FONDEMENTS IDÉOLOGIQUES	146
3.1. Les finalités critiques	147
3.2 Les finalités civiques	150
3.3 Les finalités culturelles et patrimoniales.....	151
3.4 Les finalités identitaires	153
3.5 Synthèse des résultats	154
CONCLUSION	157

LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	159
ANNEXE A - PRÉCISION DES CONNAISSANCES : CLASSIFICATION THÉMATIQUE	171
ANNEXE B - CALCUL DE FRÉQUENCE LEXICALE.....	203

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Tableau comparatif de six modèles de pensée historique	46
Tableau 2 – Grille d’analyse 1	65
Tableau 3 – Grille d’analyse 2.....	66
Tableau 4 - Grille d’analyse 3	67
Tableau 5 - La structure du programme en 3 ^e secondaire	72
Tableau 6 - La structure du programme en 4 ^e secondaire	73
Tableau 7 - Tableau comparatif de la structure du programme d’HÉC et d’HQC.....	74
Tableau 8 - Exemple de connaissances historiques prescrites pour la réalité sociale <i>L’expérience des Autochtones et le projet de colonie</i>	75
Tableau 9 - La précision des connaissances dans la réalité sociale 1	78
Tableau 10 - Répartition des concepts particuliers par niveau et par thème	79
Tableau 11 - Le nombre de connaissances historiques prescrites par niveau et par réalité sociale dans le programme d’HQC.....	79
Tableau 12 - Répartition des connaissances prescrites dans la réalité sociale 1 en fonction des concepts communs (3 ^e sec.)	80
Tableau 13 - Répartition des connaissances prescrites dans la réalité sociale 2 en fonction des concepts communs (3 ^e sec.)	80
Tableau 14 - Répartition des connaissances prescrites dans la réalité sociale 3 en fonction des concepts communs (3 ^e sec.)	81

Tableau 15- Répartition des connaissances prescrites dans la réalité sociale 4 en fonction des concepts communs (3 ^e sec.)	81
Tableau 16 - Répartition des connaissances prescrites dans la réalité sociale 5 en fonction des concepts communs (4 ^e sec.)	81
Tableau 17 - Répartition des connaissances prescrites dans la réalité sociale 6 en fonction des concepts communs (4 ^e sec.)	82
Tableau 18 - Répartition des connaissances prescrites dans la réalité sociale 7 en fonction des concepts communs (4 ^e sec.)	82
Tableau 19 - Répartition des connaissances prescrites dans la réalité sociale 8 en fonction des concepts communs (4 ^e sec.)	82
Tableau 20 – Répartition des connaissances prescrites en fonction des concepts communs (3 ^e sec.)	86
Tableau 21 - Répartition des connaissances prescrites en fonction des concepts communs (4 ^e sec.)	90
Tableau 22 - Répartition des connaissances prescrites en fonction des concepts communs au deuxième cycle	91
Tableau 23 - Les dates charnières.....	92
Tableau 24 - Inventaire lexical thématique relatif à l'épistémologie	94
Tableau 25 - Inventaire lexical thématique relatif à la didactique	97
Tableau 26 - Les perspectives dans la précision des apprentissages	101
Tableau 27 - La place des Premières Nations dans chacune des huit réalité sociales	102

Tableau 28 - La place des femmes et des communautés culturelles dans la précision des apprentissages	103
Tableau 29 - Inventaire lexical relatif à l'idéologie	103
Tableau 30 – Fréquence lexicale relative aux communautés recensées	111

LISTE DES FIGURES

Figure 1- Répartition des concepts particuliers par thème au deuxième cycle	84
Figure 2 - Répartition des connaissances prescrites dans la réalité sociale 1 fonction des concepts communs (3 ^e sec.).....	84
Figure 3 - Répartition des connaissances prescrites dans la réalité sociale 2 en fonction des concepts communs (3 ^e sec.).....	85
Figure 4 - Répartition des connaissances prescrites dans la réalité sociale 3 en fonction des concepts communs (3 ^e sec.).....	85
Figure 5 - Répartition des connaissances prescrites dans la réalité sociale 4 en fonction des concepts communs (3 ^e sec.).....	86
Figure 6 - Répartition des connaissances prescrites en fonction des concepts communs en 3 ^e sec. (en %)	87
Figure 7 - Répartition des connaissances prescrites dans la réalité sociale 5 en fonction des concepts communs (4 ^e sec.).....	88
Figure 8 - Répartition des connaissances prescrites dans la réalité sociale 6 en fonction des concepts communs (4 ^e sec.).....	88
Figure 9 - Répartition des connaissances prescrites dans la réalité sociale 7 en fonction des concepts communs (4 ^e sec.).....	89
Figure 10 - Répartition des connaissances prescrites dans la réalité sociale 8 en fonction des concepts communs (4 ^e sec.).....	89
Figure 11 - Répartition des connaissances prescrites en fonction des concepts communs en 4 ^e sec. (en %)	90

Figure 12 - Répartition des connaissances prescrites en fonction des concepts communs au 2 ^e cycle du sec. (en %)	91
Figure 13 - Répartition des dates délimitant les périodes en fonction des concepts communs (en %)	93
Figure 14 - Synthèse des perspectives dans le programme d'HQC	100
Figure 15 - Synthèse du tableau 29 sur les finalités éducatives du programme	110
Figure 16 - Les composantes de la CD1 (Gouvernement du Québec, 2017, p. 12)	117
Figure 17 - Les composantes de la CD2 (Gouvernement du Québec, 2017, p. 15)	118
Figure 18 – Le schéma de la pensée historique dans le programme d'HQC.....	135
Figure 19 - Points communs aux programmes - DA de l'univers social (Gouvernement du Québec, chapitre 4, 2007, p. 10).....	142

LISTE DES ABRÉVIATIONS

APC	Approche par compétences
CD	Compétence disciplinaire
CT	Compétence transversale
DA	Domaine d'apprentissage
DGF	Domaines généraux de formation
HÉC	Histoire et Éducation à la Citoyenneté
HQC	Histoire du Québec et du Canada
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
PDA	progression des apprentissages
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
Qc	Québec
QSV	Questions socialement vives
Sec.	Secondaire

*L'école ne saurait être la chose d'un parti,
et le maître manque à ses devoirs quand il use de l'autorité dont il dispose
pour entraîner ses élèves dans l'ornière de ses partis pris personnels,
si justifiés qu'ils puissent lui paraître.*

Émile Durkheim, 1922

INTRODUCTION

Les attentes sociales face à l'école ne cessent de croître et les curricula sont saturés de finalités pour tenter d'y répondre. L'enseignant, considéré comme un « professionnel de l'éducation », croule sous les mandats : il doit être tour à tour un « guide », un « facilitateur », un « médiateur », un « accompagnateur », un « passeur culturel », un « maître cultivé », un « maître réflexif », un « héritier », un « interprète », un « critique ». Il a la responsabilité de former les citoyens de demain, de les qualifier, de les socialiser. Il a aussi cette délicate tâche d'accueillir, de motiver des jeunes en construction aux prises avec les exigences de résultats d'une société de plus en plus axée sur la performance. Soumis à cette pression sociale exponentielle, le maître a, de surcroît, la responsabilité de se placer continuellement dans une logique de formation continue dans un contexte de sempiternelles réformes supposées révolutionner le monde de l'éducation. L'enseignement de l'histoire au secondaire n'échappe pas à ce tourbillon et il a connu, depuis 2006, moult turpitudes qui ont abouti, en 2017, à l'implantation d'un nouveau programme au deuxième cycle intitulé *Histoire du Québec et du Canada*.

Dans cet essai, nous proposons d'analyser les fondements épistémologiques, les fondements didactiques et les fondements idéologiques de ce nouveau programme d'histoire dans le cadre d'un devis de type descriptif reposant sur une approche méthodologique de recherche à la fois qualitative et quantitative. Cette étude se place dans une perspective professionnelle et a, pour principal objectif, de comprendre les différents enjeux autour de l'enseignement de l'histoire dite nationale.

Ce projet de recherche est structuré en cinq chapitres : 1) la problématique, 2) le cadre conceptuel, 3) le cadre méthodologique, 4) les résultats de l'analyse de données, 5) les fondements du programme d'*Histoire du Québec et du Canada*. Le premier chapitre présente le problème de recherche, le contexte, la recension des écrits et la question générale de recherche. Le deuxième chapitre détermine le cadre épistémologique, le cadre didactique et le cadre idéologique de la recherche. Le troisième chapitre présente le type de recherche adopté, le corpus à l'étude, la méthodologie de collecte et d'analyse de données et les limites de l'essai. Le quatrième chapitre expose les résultats de la collecte de données autour des trois thèmes centraux. Enfin, le cinquième chapitre définit les fondements épistémologiques, les fondements didactiques et les fondements idéologiques dudit programme.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous identifions le problème dans notre pratique professionnelle et dans son contexte. Ensuite, nous faisons l'état de la recherche sur le sujet ce qui nous permet de préciser une question générale de recherche.

1. PRÉSENTATION DU PROBLÈME GÉNÉRAL DE RECHERCHE

Lorsque j'ai commencé à enseigner en 2006, le monde de l'enseignement québécois était en pleine ébullition avec l'implantation de ce que l'on appelle désormais le *Renouveau pédagogique*. J'ai donc suivi les débats autour de la refonte des programmes, en particulier ceux qui touchaient ma discipline, l'histoire, de près. L'implantation du programme d'Histoire et d'Éducation à la Citoyenneté (HÉC), en 2006, au deuxième cycle du secondaire, a suscité de vives émotions (Bouvier, 2012; Éthier, Cardin et Lefrançois, 2013; Létourneau, 2015), notamment dans les médias (Poulain, 2015) et les départements de didactique et d'histoire (Cadieux-Cotineau, 2015) et ce pendant près d'une décennie. Il faut savoir que j'ai eu trois versions du programme d'HÉC entre les mains entre avril 2006 et novembre 2007, que j'ai évalué mes élèves avec les *Échelles des niveaux de compétence* lesquelles ont été abandonnées en 2011 pour le *Cadre d'évaluation des apprentissages* doublé de la *Progression des apprentissages*. Bref, les balises ministérielles, encadrant la profession de l'enseignement de l'univers social entre 2006 et 2011, n'ont cessé d'être modifiées. De plus, le caractère idéologique de la polémique m'a interpellée et je me suis interrogée sur le fondement réel des critiques et sur les finalités du programme en question. Le programme d'HÉC est-il véritablement un instrument au service d'une vision néolibérale et multiculturaliste de la société (Courtois, 2009)? Est-il - comme certains de ses détracteurs l'ont avancé - révisionniste et radicalement postmoderniste (Courtois, 2007)? L'histoire a-t-elle été mise au service de l'éducation à la citoyenneté et du présent (Lavallée, 2012)? L'enseignant est-il l'instrument d'une idéologie lorsqu'il enseigne ce programme (Bouvier, 2006)?

En 2016, alors que je baignais dans le *Renouveau pédagogique* depuis dix ans, le programme d'histoire de deuxième cycle du secondaire est de nouveau modifié. Il s'intitule désormais *Histoire du Québec et du Canada* (HQC) et il est déjà en vigueur dans certaines écoles secondaires de la province sous sa version provisoire. La version définitive sera-t-elle nationaliste comme le prédisent ses détracteurs (Laville, 2015; Moisan, 2016)? Prônera-t-elle un retour au paradigme de l'enseignement comme l'avancent d'autres (FEEP, 2015, p. 100) en plaçant l'interrogation et l'interprétation « à la remorque » de la transmission d'un récit politico-nationaliste (AQEUS, 2015, p.125)? Quelles seront les finalités de ce nouveau programme : culturelle, utilitaire et/ou cognitive? Finalement, sera-t-il en rupture avec celui d'HÉC?

Dans un tel contexte, il m'apparaissait indispensable de me positionner en tant que praticienne et d'entamer une réflexion sur les fondements épistémologiques, didactiques et idéologiques du nouveau programme qui allait entrer en vigueur officiellement à la rentrée 2017 et qui était une réaction à l'ancien. L'essai m'est apparu comme l'occasion de parfaire mes connaissances sur les plans didactiques et épistémologiques dans ma discipline en me mettant au fait des avancées de la recherche. En effet, comme le souligne Jacques Chevrier (1994), « chaque recherche renouvelle, pour le chercheur, le défi de faire avancer les connaissances » (p. 54), mais surtout permet d'approfondir ses propres connaissances et d'en acquérir de nouvelles. En conséquence, ce projet de recherche m'offre l'opportunité de m'approprier le nouveau programme disciplinaire ainsi que les différents cadres ministériels qui balisent la pratique. C'est toujours un nouveau défi pour les enseignants, lorsqu'un programme change, car cela exige une période d'appropriation et d'adaptation, laquelle place le corps professoral dans une situation d'insécurité face à la tâche. De plus, dans un contexte d'austérité budgétaire, certaines commissions scolaires doivent se résoudre à se départir de leurs conseillers pédagogiques, entre autres en univers social, laissant souvent les enseignants seuls face à l'implantation d'un nouveau programme.

Ainsi, l'essai participera au développement de la compétence professionnelle 11 (Gouvernement du Québec, 2001) en me permettant de m'engager dans une démarche de développement professionnel tout en contribuant à l'affirmation de mon identité profes-

sionnelle. En effet, un professionnel a la responsabilité de se renouveler, d'acquérir de nouvelles compétences et de se perfectionner dans son champ d'exercice : « un enseignement culturel des disciplines requiert une compréhension de la genèse et de l'épistémologie de la discipline » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 64). Sans nul doute, ce travail de recherche ainsi que la réflexion qui l'accompagnera auront des répercussions sur mes choix didactiques en contexte professionnel qui seront, par là-même, plus réfléchis. Il est par ailleurs recommandé, dans le référentiel de compétences professionnelles, de garder une distance critique par rapport à la discipline et aux contenus à enseigner afin d'être à même de « déceler la présence d'idéologies dans les formes scolaires (actuelles et passées) » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 67). J'ose espérer que cette recherche sera utile à des étudiants en formation ou à des enseignants qui, comme moi, devront s'appropriier le programme d'HQC avant de l'enseigner.

2. PRÉSENTATION DU CONTEXTE DANS LEQUEL SE POSE LE PROBLÈME

Pour comprendre l'implantation d'un nouveau programme en histoire au Québec à la rentrée scolaire 2017, ainsi que les enjeux épistémologiques, didactiques et idéologiques relatifs à sa rédaction, il est impératif de replacer son élaboration dans un contexte plus large. Il faut pour cela remonter à 2006, année où le programme d'HÉC entre en vigueur.

2.1 Le programme d'Histoire et d'Éducation à la Citoyenneté (HÉC)

En 2006, le *Programme de Formation de l'École Québécoise* (PFÉQ) se donne trois missions : instruire, socialiser et qualifier. « Socialiser dans un monde pluraliste » implique que l'école doit « jouer un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et à l'émergence chez les jeunes d'un sentiment d'appartenance à la collectivité » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 5). Il incombe désormais à l'enseignant d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, de faire la promotion des valeurs démocratiques fondamentales et de veiller à la formation des futurs citoyens (*Ibid.*, p. 5). L'enseignant

d'univers social se voit alors donner deux mandats : « amener l'élève à développer sa compréhension du présent à la lumière du passé et le préparer à participer de façon éclairée à la vie sociale, dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe » (*Ibid.*, p. 337). Sur les trois compétences disciplinaires que l'élève devra développer au deuxième cycle du secondaire, l'une d'elles présente une forte connotation civique et s'intitule : « construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire ». De plus, le programme vise l'apprentissage de la pensée historique (Létourneau et Laville, 2006; Martineau, 2011) laquelle place l'exercice de la méthode historique (problématisation, conceptualisation et interprétation critique) et le développement de la conscience historique (Tutiaux-Guillon et Nourrisson, 2003; Duquette, 2011; Seixas et Morton, 2012) au cœur de l'enseignement.

2.2 La polémique autour de l'implantation du programme d'HÉC

Très rapidement des voix s'élèvent dans les médias, en particulier *Le Devoir*, contre la subordination de l'histoire à l'éducation à citoyenneté (Poulain, 2015). Elles dénoncent l'instrumentalisation de l'histoire à des fins politiques ou à des fins morales. Une pétition (648 signataires) est même lancée, le 2 mai 2006, contre l'occultation, dans le programme, des « éléments fondamentaux à la fois pour l'histoire dite nationale du Québec et pour la question de la citoyenneté » (Guyot, 2007). Bref, le débat prend une telle ampleur, qu'en avril 2006, le ministre de l'Éducation promet de réviser le programme lequel connaîtra trois versions et se verra accompagné des *Échelles des niveaux de compétence* (2007). Ces dernières seront remplacées, en 2011, par la *Progression des apprentissages* et le *Cadre d'évaluation des apprentissages*. L'évaluation des compétences transversales est alors abandonnée et les connaissances font de nouveau l'objet d'une évaluation. Dupuis-Déri et Éthier parlent d'une « guerre culturelle des conservateurs québécois » (2016) qui opposerait un multiculturalisme dit « progressiste » (réformateurs) à un nationalisme dit « conservateur » ou « traditionnel » (contre réformateurs). Le premier considérerait le concept de nation comme obsolète et dépassé (postnationalistes ou postmodernistes); le second considérerait la nation, en l'occurrence le Québec, comme le socle de la construction identitaire d'un individu et le cadre même de l'exercice de la citoyenneté (conservateurs). Ainsi, la

controverse prend rapidement une tournure identitaire et politique qui conduira à la refonte du programme d'HÉC : Létourneau (2015) dénonce une véritable « Opération Publique d'Histoire »; Bouvier et Lamontagne (2006) s'insurgent eux contre « la propagande fédéraliste »; Courtois (2009) accuse le programme d'être « post-nationaliste » et « trudeauiste¹ » (p. 17), etc. De leur côté Éthier, Cardin et Lefrançois (2013) considèrent que le programme d'HÉC repose sur un nationalisme civique québécois et que les contre réformistes se sont livrés à « une campagne de désinformation » (p. 88). Ainsi, différents acteurs, didacticiens, sociologues, historiens, chroniqueurs se sont affrontés (Cadieux-Cotineau, 2015) par le biais d'articles de presse (Poulain, 2015), d'articles dans des revues scientifiques ou de recueil de textes pendant près d'une décennie. En résumé, il s'agirait donc, d'après Dagenais et Laville (2007), d'une simple polémique nationaliste (p. 520). Sabrina Moisan (2014) considère, quant à elle, qu'il s'agit d'un faux débat et qu'une question fondamentale a été évacuée, à savoir : « comment faire en sorte d'enseigner l'histoire du Québec en intégrant l'expérience d'autres groupes, tout en donnant une idée cohérente de ce passé commun? » (*In Renaud, 2014*)

Quoiqu'il en soit, nous ne référons pas ici l'historique du débat, celui-ci a largement été commenté (Bouvier, 2012; Cadieux-Cotineau, 2015; Létourneau, 2015; Poulain, 2015, etc.).

2.3 La consultation publique et le rapport Beauchemin et Fahmy-Eid

Marie Malavoy, ministre de l'Éducation du Loisir et du Sport sous le gouvernement de Pauline Marois², annonce, le 2 septembre 2013, la tenue d'une consultation publique dont l'objet est de réformer les programmes d'histoire du Québec au primaire et au

¹ Sous la plume d'un membre de l'Institut de Recherche sur le Québec, cet adjectif est loin d'être mélioratif. Il renvoie à Pierre Elliott Trudeau, premier ministre canadien de 1968 à 1979 et de 1980 à 1984 et à la politique multiculturaliste mise en place en 1971 au Canada.

² Gouvernement Pauline Marois : du 02/09/2012 au 07/04/2014 (Parti Québécois)

secondaire. Le sociologue Jacques Beauchemin, sous-ministre associé au ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, ainsi que l'historienne, Nadia Fahmy-Eid, mènent ces consultations entre le 26 novembre 2013 et le 17 janvier 2014. 23 rencontres auront lieu avec des intervenants divers (regroupements et syndicats d'enseignants, regroupements d'établissements scolaires, didacticiens, historiens, groupes militants et communautaires), 98 mémoires et contributions seront envoyés au comité en charge de la consultation. Ce dernier remet finalement un rapport, *Le sens de l'Histoire* (Gouvernement du Québec, 2014), qui demande la révision du programme d'HÉC. La ministre annonce alors l'implantation de projets-pilotes en histoire dès septembre 2014 dans plus de 90 classes de 3^e année secondaire du Québec.

Seulement, la légitimité de la consultation publique est remise en question par Raphaël Gani (2015) entre autres. Il considère que cette dernière a manqué de visibilité dans l'espace public. Il estime que le Parti Québécois, malgré ses intentions de tenir une commission parlementaire sur l'enseignement de l'histoire nationale au Québec, n'a pas tenu ses promesses sur ce point, et que la consultation publique n'a pas été suffisamment publicisée. En conséquence, il considère que le rapport, *Le sens de l'histoire*, ne peut tenir lieu de seul avis pour réformer l'enseignement de l'histoire au Québec (*Ibid.*, p. 151-152). La Fédération des Établissements d'Enseignement Privés (FEEP, 2015) déplore par ailleurs que le rapport de consultation n'ait pas été rédigé par des enseignants, des spécialistes des sciences de l'éducation et des didacticiens (p. 100). En effet, Michel Sarra-Bournet (2008) fait remarquer que si en 1967 les programmes d'histoire ont été rédigés par des historiens, si celui de 1982 a été élaboré par des enseignants, celui d'HÉC a été fait avant tout « par des didacticiens, des fonctionnaires du MELS et des psychopédagogues » (p. 149). C'est pourquoi, Julien Prud'homme (2008) considère qu'il y a une rupture profonde entre les programmes précédents et celui d'HÉC. De plus, il pense que l'enjeu autour du Renouveau pédagogique se situe au-delà de la question nationale et relève davantage des aspirations socioprofessionnelles de certains groupes (p. 52). Ces critiques, nous renvoient à une question fondamentale : qui rédige les programmes d'histoire au Québec? Comme en témoigne la thèse de Patricia Legris sur les processus d'écriture des programmes d'histoire en France

(2010), la rédaction des curricula est éminemment complexe et engage une multitude d'acteurs (didacticiens, historiens, groupes mémoriels, politiques, professionnels, etc.). Dans le cas plus particulier du programme d'HQC, il est effectivement compliqué de savoir quels sont les différents circuits d'écriture et les pressions qui auraient pu éventuellement être exercées sur les principaux rédacteurs. Le premier cercle de rédaction est composé d'enseignants détachés et de fonctionnaires du Ministère. Le second cercle est consultatif et il est difficile de savoir en quoi la multitude de recommandations et d'avis émis par de nombreux professionnels de l'éducation (didacticiens, historiens, commissions scolaires, fédérations d'enseignants, etc.) a été prise en considération. Le troisième cercle est plus visible, car il est composé de différents groupes de pression qui prennent appui sur les médias ou sur les différentes revues spécialisées ou professionnelles pour exprimer leur point de vue et tenter d'infléchir des tendances. Une étude des quatre versions provisoires du programme³ pourrait témoigner de sa construction et nous apporter certains éléments de réponses, mais ce ne sera pas ici notre propos.

2.4 Le débat se poursuit autour de l'implantation du programme *d'Histoire du Québec et du Canada* (HQC)

Étant donné l'ampleur de la controverse et l'arrivée au pouvoir du Parti Libéral (2014), Le rapport Beauchemin et Fahmy-Eid aurait pu être mis au placard mais le gouvernement a pris la décision d'aller de l'avant. Ainsi, le programme d'*Histoire du Québec et du Canada* entre officiellement en vigueur à la rentrée 2017 en 3^e secondaire. Alors que la version officielle du nouveau programme n'est pas encore sortie, le débat ne s'arrête pas pour autant. Le comité pour le perfectionnement du cours d'histoire au Québec (ComECH-Québec) a lancé un appel sur le site Réseau du patrimoine anglophone du Québec

³ Le programme d'HQC a été officiellement validé par le Ministre de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, M. Sébastien Proulx, le 8 août 2017.

(28/04/2017) pour « réformer la réforme » et invite les Québécoises et les Québécois à signer une pétition en ligne pour appuyer leur demande pour un programme d'enseignement de l'histoire au secondaire plus inclusif. Son président, Robert Green, a déclaré :

Il est inacceptable que le programme récemment mis en place rende les communautés minoritaires invisibles, qu'il confine les anglophones dans des rôles caricaturaux de « méchants » et qu'il ne réponde pas convenablement aux appels à l'action de la Commission de vérité et de réconciliation. Nous avons besoin d'un programme d'histoire qui reflète la diversité de la société québécoise.

Dans la foulée, la commission scolaire Kativik, dans un communiqué de presse (02/05/2017), affirme elle aussi que le nouveau curriculum de l'histoire du Québec est « inacceptable » et qu'il est méprisant au regard des 94 recommandations émises par la Commission de vérité et de réconciliation, en particulier les recommandations 12, 62, 63 et 64. Alicie Nalukturuk, présidente de la Commission scolaire Kativik, s'indigne à ce sujet :

Le nouveau curriculum de l'Histoire de Québec et du Canada est inacceptable. Non seulement il offre trop peu de contenu autochtone, mais il a été élaboré à partir d'un processus de consultation qui reproduit un modèle historique d'oppression, lequel continue de supprimer la voix inuite.

De même, de nombreux didacticiens émettent des réserves sur un programme d'histoire nationale qui pourrait verser dans un nationalisme reposant sur la seule et unique expérience du groupe majoritaire, soit les Québécois d'origine canadienne-française :

Ce qui est proposé dans ce projet, c'est une histoire de la seule nation canadienne-française du Québec [...] ceux qui ne sont pas inscrits dans le temps long de la trame nationale canadienne-française occupent une place marginale. (Laville et Dagenais, 2016)

Raymond Bédard et Félix Bouvier (2016) considèrent qu'il s'agit là d'un « procès d'intention » et affirment que le programme d'HQC n'est pas « conservateur » car il aborde l'histoire sous différents angles : économique, politique, social et culturel. Il serait donc inapproprié, d'après eux, d'agiter « l'épouvantail du nationalisme » pour critiquer la réforme : « il ne faut pas non plus confondre histoire nationale et histoire nationaliste ».

En conclusion, nous constatons que les réformes en histoire sont sujettes à polémiques, au Québec comme ailleurs, où le sujet de l'identité nationale - ou des identités nationales - est une question socialement vive et débattue dans l'espace public (Laville et Dagenais, 2014; Demers, 2017). Ces controverses, axées principalement sur la place de l'histoire nationale dans les programmes d'histoire, posent des questions qui nous paraissent essentielles en tant qu'enseignante en formation : quelle histoire enseigner? Quelles sont les fonctions sociales de l'enseignement d'histoire? Quel est le rôle social de l'enseignant? Et quelles sont les finalités des programmes d'histoire en vigueur?

3. LA RECENSION DES ÉCRITS

La recension des écrits est un préalable indispensable à la définition d'une problématique de recherche car elle permet non seulement d'inventorier ce qui a déjà été écrit sur le sujet choisi, mais aussi de délimiter et de définir le problème tout en faisant ressortir les concepts en jeu (Fortin, 2016). Dans le cadre de notre problématique, la difficulté réside dans le fait, qu'à ce jour, seul un recueil d'articles existe (Éthier *et al.*, 2017) sur le nouveau programme d'HQC. Néanmoins, ceux recensés ont permis de guider la formulation de notre question de recherche en faisant émerger des interrogations relatives à la problématique.

3.1 Les enjeux épistémologiques relatifs à l'implantation du programme d'HQC

Un programme d'histoire suit généralement les avancées de la discipline. Michel Sarra-Bournet (2008) remarque que ce soit, dans les programmes d'histoire comme dans la recherche, la prédominance de l'histoire sociale sous l'influence de la montée des sciences sociales (p. 146) depuis près de 40 ans. Félix Bouvier (2012) constate, lui aussi, que le *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province du Québec* (1964), marque un tournant dans la conception de l'enseignement de l'histoire dont les orientations seront dès lors influencées par les Annales. En effet, dans les années 1960, il n'est plus question de dispenser une formation civique patriotique ou religieuse centrée sur

des éléments fondateurs mais plutôt d'ouvrir le champ disciplinaire à l'histoire sociale et économique (*Ibid.*, p. 330-334). Cette tendance, qui n'est pas propre au Québec, apparaît clairement dans le programme d'études d'*Histoire du Québec et de Canada* (Gouvernement du Québec, 1982) : « Le programme d'histoire du Québec et du Canada centre son étude sur la compréhension de l'évolution de la société québécoise dans le contexte canadien, nord-américain et occidental » (p. 12). Quant au programme d'HÉC, Jacques Beauchemin et Nadia Fahmy-Eid (2014), considèrent qu'il défend, d'un point de vue épistémologique, une vision elle aussi proche de celle de l'Écoles des Annales :

Novatrice en son temps, cette école défendait effectivement un certain refus du récit, une opposition de principe entre histoire politique et histoire sociale, une prédilection pour les concepts généraux et une relative indifférence à l'égard du cadre national. (p.22)

En effet, il a été reproché au programme d'HÉC de marginaliser l'histoire politique - et nationale - au profit d'une approche sociale (Comeau et Rouillard, 2007; Parent, 2008; Sarra-Bournet, 2008; Bouvier, 2012) :

Il est certain que l'histoire sociale a permis des avancées considérables dans la connaissance du passé québécois. Elle a mis en relief l'existence de classes sociales et de groupes sociaux et elle a ouvert de nouvelles avenues de recherche comme la condition féminine, les groupes ethniques, les conditions de vie, le milieu urbain, etc. Il en est résulté une réécriture de notre histoire dans le sens de la diversité et de la pluralité. (Comeau et Rouillard, 2007)

Éric Bédard et Myriam D'Arcy (2011) ont d'ailleurs lancé une étude, commandée par la Fondation Lionel-Groulx, s'intitulant *L'histoire nationale négligée* où il est justement question de la place occupée par l'histoire nationale du Québec à l'université et dans la formation des maîtres.

Force est de constater que, dans le milieu des historiens universitaires, cette histoire politique du phénomène national a été lourdement discréditée au cours des dernières décennies. Les historiens du social ont accusé les historiens du national de ne s'intéresser qu'aux élites, de négliger l'histoire des ouvriers, des femmes, des autochtones et des communautés ethniques, de présenter le peuple comme un bloc homogène. Ces critiques n'étaient évidemment pas sans fondement. Mais elles ont

eu pour effet de paralyser l'enseignement et la recherche en histoire politique et nationale, comme le montrera cette étude. (p. 9)

Jocelyn Létourneau (2011) a critiqué ouvertement dans son blog ce rapport. Il considère que la réalité est beaucoup plus nuancée et que le paradigme dominant de l'historiographie québécoise reste la nation :

Soumis à la critique, le document s'affaisse tant il est fondé sur une conception étroite et orientée de l'histoire politico-nationale ; tant il ne tient compte du fonctionnement concret du système d'éducation au Québec ; tant il repose sur une vision simpliste de la recherche subventionnée ; et tant il multiplie les demi-vérités sur l'enseignement de l'histoire du Québec, du secondaire à l'université. (20 octobre 2011)

Ainsi, concernant le programme d'HQC, les inquiétudes portent désormais sur une prédominance supposée de l'histoire nationale au détriment de l'histoire sociale, culturelle et économique. La FEEP a admis, dans un avis (2015), avoir quelques réticences quand à l'appellation « d'histoire nationale ». En effet, elle craint un glissement idéologique vers un enseignement nationaliste et patriotique ancré sur une supposée dualité nationale opposant les Anglais aux Français (p. 98). Elle n'est pas la seule à être inquiète à ce sujet. Christian Laville (2015) met lui aussi en garde contre « une restauration éventuelle du vieux récit d'histoire politico-nationaliste » (p. 70). Quant aux tenants de l'histoire plurielle, ils s'inquiètent du fait que le programme prône une trame nationale chronologique qui, selon Sabrina Moisan (2016), reste confinée dans une « vision mythique de son passé » centrée sur l'unique expérience canadienne-française en reprenant une trame chronologique héritée du 19^e siècle (p. 232).

L'effondrement du caractère unitaire et linéaire de l'histoire-mémoire portée par l'État nation, a suscité depuis les années soixante-dix une profusion de mémoires plurielles affirmant leur singularité et une richesse longtemps contenue à une existence souterraine. (Dosse, 1998, p. 10).

Il nous faudra donc évaluer, dans le cadre de notre projet de recherche, la place de l'histoire politique, de l'histoire sociale, de l'histoire culturelle et de l'histoire économique dans une perspective historiographique dans le programme d'HQC.

3.2 Les enjeux didactiques relatifs à l'implantation du programme d'HQC

Un des enjeux didactiques fondamentaux est la pensée historique (ou historienne) dont l'abandon, dans le programme d'HQC, a été critiqué. Dagenais et Laville (2007) ont d'ailleurs souligné que, depuis les années 1950, les programmes d'histoire sont centrés sur l'apprentissage de la pensée historique (p. 542). En effet, Roy, Gauthier et Tardif (1992) ont constaté, qu'à partir de 1967, les programmes d'histoire entendaient favoriser le développement d'habiletés propres à la démarche historique :

Les contenus historiques ne seront plus au centre des préoccupations des concepteurs des programmes mais seront au service d'une intention pédagogique de développement de la personne. À cette fin, les contenus historiques vont perdre de leur importance au profit des habiletés intellectuelles (savoir-faire) que l'usage de la démarche historique peut permettre de développer chez les élèves. (*Ibid.*, p. 21)

Néanmoins, il faudra attendre 1981 pour que la pensée historique, qualifiée alors de démarche historique, soit clairement explicitée dans les programmes et plus particulièrement dans les guides pédagogiques à l'intention des enseignants. Pour exemple, le programme d'histoire de 4^e secondaire (Ministère de l'Éducation, 1982), a pour principal objectif de développer « des habiletés intellectuelles relatives à la démarche historique » (p. 13) :

En deuxième secondaire, l'élève a étudié l'histoire générale en s'initiant à la démarche historique. En quatrième secondaire, on l'invite à s'interroger méthodiquement sur sa propre collectivité. (*Ibid.*, p. 11)

Quant au programme d'HÉC, il accorde lui aussi une importance particulière à la méthode historique⁴ (appelée aussi « pensée historique »⁵) ainsi qu'à l'éducation à la citoyenneté⁶. Mais qu'en est-il du programme d'HQC? Dans un recueil d'articles, *Quel sens pour l'Histoire?* (2017), Marc-André Éthier, Vincent Boutonnet, Stéphanie Demers et David

⁴ Compétence disciplinaire 2 (CD2) : « interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique ».

⁵ Daniel Moreau (2012) a noté que le terme de « pensée historique » n'apparaît en fait qu'une seule fois dans le programme d'HÉC et jamais dans le programme de 1982 (p. 398). Pour autant, il considère, tout comme Dagenais et Laville, que les deux programmes visent explicitement le développement de l'élève par l'apprentissage de la pensée historique.

⁶ Compétence disciplinaire 3 (CD3) : « consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire ».

Lefrançois présentent leur analyse critique du nouveau programme lequel ne répond pas à leurs attentes. En effet, ils considèrent qu'un programme d'histoire devrait être centré sur l'apprentissage de la méthode historique laquelle repose sur l'analyse et l'interprétation rigoureuse et critique de sources primaires et secondaires, sur la problématisation, sur la conceptualisation et sur le débat délibératif. Il existe différents modèles pour développer la pensée historique (Yelle, 2008; Duquette, 2011; Moisan, 2017) dont celui de Robert Martineau (1997) en vigueur dans le programme d'HÉC ou celui de Peter Seixas et Tom Morton (2012) qui tend, quant à lui, à être intégré aux nouveaux curricula dans les différentes provinces canadiennes (Moisan, 2017). L'analyse du programme d'HQC permettra d'évaluer la place de la pensée historique - ou historienne (Yelle et Déry, 2017) - dans le programme et de déterminer à quel(s) modèle(s) conceptuel(s) il pourrait être rattaché s'il y a lieu (Winneburg, Lee, Laville, Martineau, Seixas et Morton, Duquette).

De plus, le programme d'HQC s'inscrit dans un ensemble plus vaste, le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2007), auquel il est supposé s'arrimer. Ce dernier vise « le développement de compétences (transversales et disciplinaires) par des élèves engagés activement dans leur démarche d'apprentissage » (*Ibid.*, Avant Propos, p. 1). Pour cela, il s'appuie sur différents courants théoriques soit le cognitivisme, constructivisme et le socio-constructivisme (*Ibid.*, Chapitre 1, p. 17) lesquels relèvent du paradigme de l'apprentissage. Il tourne définitivement le dos au paradigme de l'enseignement et rejette le béhaviorisme : « La simple logique permet de comprendre que la transmission de connaissances à mémoriser ne peut suffire » (*Ibid.*, p. 18). En effet, l'approche par compétences implique que les élèves soient actifs dans leurs apprentissages et soient capables de mobiliser un ensemble de ressources, y compris des connaissances, dans une situation donnée (*Ibid.*, p. 13). Il incombe donc à l'enseignant de mettre en place des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) ouvertes, complexes, signifiantes et authentiques reposant en réalité essentiellement sur l'apprentissage par problème (APP) en univers social⁷ (Martineau, 2010, figure 4.6., p.

⁷ Lucien Febvre, historien français, fondateur avec Marc Bloch de l'Écoles des Annales, affirmait en 1943 : « Pas de problème, pas d'Histoire » (Propos d'initiation : vivre l'histoire. In *Mélanges d'histoire sociale*, 3(1),

77). L'enseignant, dans le PFÉQ (Gouvernement du Québec, Chapitre 1, 2006), devient un « médiateur culturel » (*Ibid.*, p. 23) dont le rôle n'est plus de transmettre, dans le cadre d'un cours magistro-centré, un récit national reposant sur les faits marquants d'un passé collectif qui devront être mémorisés.

L'apprentissage de l'histoire à l'école n'a pas pour but de faire mémoriser à l'élève une version simplifiée et commode de savoirs savants, générés et construits par des historiens, ni de lui faire acquérir des connaissances factuelles de type encyclopédique. Il s'agit plutôt de l'amener à développer des compétences qui l'aideront à comprendre les réalités sociales du présent à la lumière du passé. (Gouvernement du Québec, 2006, p. 337)

Or, certains s'inquiètent d'un possible retour, dans le programme d'HQC, au paradigme de l'enseignement (Laville, 2015; Boutonnet, 2017), ce qui impliquerait le paradigme disciplinaire de l'approche de la mémoire collective (Seixas, 2000), alors que le programme d'HÉC était davantage axé sur l'approche dite disciplinaire ou épistémologique (Moisan, 2010, p. 46) laquelle est fondée sur l'apprentissage de la méthodologie et de la pensée historique dont le but est de former « des citoyens critiques dans une démocratie libérale » (Seixas, 2000, p. 24). Vincent Boutonnet (2017), dans son analyse du contenu du nouveau programme d'histoire⁸, constate effectivement un retour à la fonction narrative et transmissive de l'histoire. Il remarque une diminution du nombre de concepts prescrits par rapport à l'ancien programme et il relève 465 éléments de connaissances déclaratives à mémoriser (p. 75) ainsi que l'absence d'angle d'entrée.

Que le programme soit nationaliste est une chose, mais qu'il prétende réaliser des opérations intellectuelles de haut niveau, c'en est une autre. Les éléments à notre disposition nous poussent à conclure que ce nouveau programme serait un recul majeur au regard des intentions socioconstructivistes et interprétatives de tous les autres programmes québécois. (p. 78)

5-18). Nous soulignons ici l'influence des Annales sur le programme d'HÉC et sur les fondements du modèle de la pensée historique de Robert Martineau (1997, p. 78) en vigueur dans ledit programme.

⁸ Il s'agit de la version provisoire du programme de 2016.

3.3 Les enjeux idéologiques relatifs à l'implantation du programme d'HQC

L'ouvrage, *L'histoire nationale à l'école du Québec. Regard sur deux siècles d'enseignement* (Bouvier *et al.*, 2012), a placé l'élaboration des programmes d'histoire au Québec dans une perspective nationale (p. 499) laquelle répondait aux préoccupations politiques et aux attentes sociales des époques abordées par les différents auteurs. L'implantation du programme d'HÉC (Gouvernement du Québec, 2006) a donné lieu à une vive controverse, comme nous l'avons évoquée dans le contexte de cet essai, laquelle s'articulerait, selon Alexandre Cadieux-Cotineau (Université du Québec à Montréal, 2015), autour de la redéfinition de la nation et de l'enseignement de l'histoire nationale québécoise. Ce dernier considère que le débat aurait opposé deux conceptions dichotomiques autour des notions de nation et de mémoire :

D'abord, une position réunissant les défenseurs du programme et s'inscrivant dans un paradigme historiographique « pluraliste ». Une seconde position ensuite, critique de la réforme, s'inscrit quant à elle dans un paradigme « culturaliste », défendant une réaffirmation de la culture, de la mémoire et de l'histoire dans la définition de la nation. (p. VIII)

Marc-André Éthier, Jean-François Cardin et David Lefrançois (2013) relèvent, en effet, deux idéologies qualifiées « d'inconciliables » qui opposent deux conceptions de l'enseignement. La première considère que l'enseignement de l'histoire doit être mis au service d'une construction identitaire autour d'une nation, en l'occurrence le Québec, en véhiculant un nationalisme ethnique ou civique. La seconde « soutient que seule vaut d'être défendue une éducation propice à l'émancipation sociale, à la conscientisation, à la capacitation, à l'affirmation de l'autonomie intellectuelle et au développement de l'esprit critique » (p. 101). Dans cette perspective, le débat autour de la refonte des programmes s'articulent davantage autour de la finalité civique : quelle citoyenneté doit promouvoir l'enseignement de l'histoire? Former de futurs indépendantistes ou former des citoyens critiques et autonomes?

Or, l'enseignement d'un récit centré sur l'identification à une nation, qu'elle soit civique ou ethnique (Monière, 2001), véhiculerait l'image d'une société homogène autour

d'une mémoire collective imposante et imposée. C'est pourquoi, certains émettent des réserves sur un programme d'histoire nationale qui pourrait verser dans un nationalisme reposant sur la seule et unique expérience du groupe majoritaire, soit les Québécois d'origine canadienne-française :

Le sens de l'histoire rejette toute tentative de sortir du récit convenu de l'histoire du Québec. Pour ses auteurs, la trame nationale est la seule porteuse de sens. Ce nouveau programme reprend la chronologie mise en place à la fin du XIX^e siècle et se recentre sur les spécificités de l'expérience historique canadienne-française/québécoise. (Moisan, 2016, p. 232)

Laville et Dagenais (2016) dénoncent, eux aussi, ce dernier point dans *La Presse* (2016) en affirmant que la trame nationale du programme d'HQC reposerait sur un nationalisme ethnique.

En effet, si l'école québécoise encourage le vivre-ensemble et le pluralisme, tout en assurant la promotion de valeurs communes, l'histoire plurielle est loin de voir le jour selon Sabrina Moisan (2016) : les programmes en histoire au Québec « ne rendraient pas compte des multiples expériences historiques des divers groupes de la société québécoise » (p. 225). Ainsi, le cadre national, instauré par le programme d'HQC, est jugé comme exclusif. Marc-André Éthier et David Lefrançois (2017) abondent en ce sens et considèrent que la version provisoire du programme (Gouvernement du Québec, 2016) tend effectivement vers le nationalisme. Ils craignent qu'un programme imposant une nationalité prédéterminée et reposant sur un patriotisme étroit nuise à l'agentivité des élèves. Stéphanie Demers (2017) va plus loin et avance qu'une des visées du nouveau programme est identitaire (p. 82), car il priorise l'acquisition de connaissances plutôt que la pensée historienne, en exigeant la mémorisation d'objets de la mémoire collective figés et non problématisés (*Ibid.* p. 87). De surcroît, elle avance que le programme véhiculerait une mémoire collective officielle qui reposerait sur une histoire finalement événementielle (*Ibid.*, p. 88) et sur une conception culturelle de la nation :

Nous craignons toutefois qu'un tel résultat relève plutôt de la pensée magique, comme si la formation citoyenne pouvait être le fruit inconscient de l'acquisition d'un ensemble de connaissances culturelles. (*Ibid.*, p. 92)

En conséquence, nous ne pouvons résumer les fondements idéologiques du programme d'HQC uniquement autour de la question : le programme est-il nationaliste?

De toute façon, il serait naïf de penser qu'un enseignement de l'histoire recevant son mandat d'une autorité publique, particulièrement lorsqu'elle procède de l'État, n'aurait pas quelque intention régulatrice de l'ordre social, ainsi que, explicitement ou non, les grandes lignes d'un récit historique commun à offrir à la construction de l'identité collective et du vivre ensemble. (Laville, 2000, p. 21)

En effet, il nous semble, à l'issue de cette recension des écrits, que cet aspect n'est pas le seul en jeu dans le contexte particulier du Québec. Si les finalités mémorielles et identitaires du programme doivent être abordées, les finalités civiques ne peuvent être occultées dans la mesure où le programme d'HQC abandonne l'éducation à la citoyenneté qui était la pierre angulaire de l'ancien programme. Ces questions sont d'autant plus sensibles au Québec où deux histoires nationales se télescopent : celle du Canada et celle du Québec auxquelles s'ajoutent différentes revendications mémorielles. Ainsi, les fondements idéologiques d'un programme questionnent sur les finalités de l'enseignement de l'histoire. D'ailleurs, Patricia Legris (2014) observe que les programmes ne sont pas « axiologiquement neutres » (p. 8). En effet, un programme est avant tout un « construit social » à qui les gouvernements assignent trois finalités principales : culturelle, mémorielle et civique (Legris, 2010, p. 1); tandis que Laurence De Cock (2012) affirme que, « depuis les années 1990, la mémoire, le patrimoine et l'identité sont les trois piliers du récit historique » dans l'ensemble des programmes français. Qu'en est-il au Québec?

L'une des trois visées du PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2007) est de socialiser dans un monde pluraliste en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble afin de développer un sentiment d'appartenance à une « collectivité » (*Ibid.*, Chapitre 1, p. 6), soit « une société démocratique et pluraliste » (*Ibid.*, Chapitre 7, p. 5), dans le but de prévenir les risques d'exclusion :

Il revient donc à l'école de se préoccuper du développement socio-affectif des élèves, de promouvoir les valeurs qui sont à la base de la démocratie et de veiller à ce que les jeunes agissent, à leur niveau, en citoyens responsables. (*Ibid.*, Chapitre 1, p. 6)

Aussi, nous pouvons convenir que le PFÉQ a une finalité civique (nationalisme civique inclusif) et critique. En effet, les jeunes sont invités à construire leur vision du monde et à développer leur capacité à « porter un jugement critique sur des informations toujours plus nombreuses et sur des attitudes et des croyances de plus en plus diverses » (*Ibid.*, Chapitre 1, p. 7). La dernière visée, soit qualifier dans un monde en changement serait une finalité utilitariste, dans le sens où les compétences acquises au secondaire doivent s'inscrire dans une logique de formation continue et assurer la transition vers le monde du travail (*Ibid.*, Chapitre 1, p. 6). Le programme d'HQC s'arrimera-t-il aux visées prescrites par le PFÉQ?

4. QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

L'identification du contexte, dans lequel se place notre problématique, nous a permis de dégager certains éléments pouvant influencer la rédaction du programme d'HQC et qui devront être pris en compte lors de l'analyse dudit programme : l'implantation du PFÉQ, le débat relatif à l'implantation du programme d'HÉC et ce que l'on appelle désormais, « le rapport Beauchemin ». De plus, la recension des écrits a conduit à faire émerger trois questions qui nous apparaissent fondamentales et qui orienteront notre recherche : Quelle Histoire (fondements épistémologiques)? Comment l'enseigner (fondements didactiques)? Pourquoi l'enseigner (fondements idéologiques et finalités de l'enseignement de l'histoire)? Ces questions sont intrinsèquement liées et la difficulté de ce travail résidera dans la mise en perspective des rapports qu'elles entretiennent sans pour autant les confondre.

Aussi, nous proposons d'étudier, dans le cadre d'un devis de recherche de type descriptif reposant sur une approche méthodologique mixte, la question suivante :

Quels sont les fondements épistémologiques, didactiques et idéologiques du programme d'Histoire du Québec et du Canada enseigné au deuxième cycle du secondaire à partir de la rentrée scolaire 2017-2018 dans les écoles québécoises?

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE CONCEPTUEL

Après avoir présenté et documenté le problème de recherche, il s'agit de déterminer le cadre théorique et conceptuel de la recherche afin d'orienter et de préciser la question générale de recherche. Pour analyser les fondements du *Programme d'Histoire du Québec et du Canada*, nous définissons les concepts d'épistémologie, de didactique et d'idéologie tout en dégagant certains concepts secondaires fondamentaux qui sous-tendent à chacun d'eux.

1. LE CADRE ÉPISTÉMOLOGIQUE

L'épistémologie est une branche de la philosophie qui a pour objet l'étude critique des sciences et de la connaissance scientifique. Legendre (1993) la définit comme « l'étude critique de la connaissance, de ses fondements, de ses principes, de ses méthodes, de ses conclusions et des conditions d'admissibilité de ses propositions » (p. 549). Dans le cadre de notre projet de recherche, il s'agirait plutôt d'une réflexion sur une science, ici l'histoire appréhendée comme telle, d'un point de vue à la fois historique, logique et rhétorique :

L'autre chantier, dont l'élargissement récent vient déranger nos habitudes, est celui de l'historiographie, d'une histoire de l'histoire fondée sur l'étude attentive des articulations de la mémoire et de rhétorique (Duby, 1991, p. 219).

1.1 La discipline historique

Le programme d'HÉC (Gouvernement du Québec, 2007, Chapitre 7) prend appui sur une citation de Jacques Le Goff⁹, placée en exergue, pour présenter la discipline : « L'histoire est un système d'explication des réalités sociales par le temps » (p. 1). La discipline historique, considérée comme une science, possède des méthodes qui lui sont pro-

⁹ Jacques Le Goff (1924-2014), historien médiéviste français, associé au courant historiographique de la Nouvelle Histoire, président de la VI^e section de l'École pratique des hautes études (1972), qui devient en 1975, l'École des hautes études en sciences sociales.

pres dont les visées, selon Robert Martineau (2011), serait la construction de « représentations plausibles des réalités sociales du passé » (p. 33). Le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2007) rejoint cette définition en affirmant que le domaine d'apprentissage de « l'univers social est constitué de l'ensemble des réalités associées aux sociétés humaines et des représentations que les êtres humains s'en construisent » (Chapitre 7, p. 8). Il semble donc accepté, et ce depuis le rapport Lacoursière (Dumont, 2012, p. 6), que l'histoire est « un construit social » (Berger et Luckmann, 1966) et un système de représentations (Moscovici, 1961). Nous pouvons constater ici l'influence des sciences sociales et plus particulièrement du paradigme du constructivisme social dans cette définition de l'histoire, définie comme « une représentation du passé ».

1.2 Les courants historiographiques

L'élaboration d'un programme en histoire suit, en règle générale, l'évolution historiographique de la discipline avec un certain décalage dans le but d'actualiser les contenus aux avancées de la recherche. Étant donné l'éclatement de la discipline historique depuis une quarantaine d'années, à tel point que François Dosse parlera d'une histoire en miettes (1987)¹⁰, associer un programme à tel ou tel courant est problématique. Pour autant, le programme d'HQC (Gouvernement du Québec, 2017) s'inscrit dans une trame nationale comme « lieu de rencontre de l'histoire politique et de l'histoire sociale, où s'enchevêtrent les aspects culturel, économique et territorial » (p. 5-6). Aussi, nous définirons les concepts d'histoire nationale, d'histoire politique et d'histoire sociale.

¹⁰ « Pourtant, paradoxalement, l'histoire ensemencée par les sciences sociales finit par abandonner son identité et risque fort en se trouvant de se perdre dans l'éclatement en une myriade d'objets différents et sans rapports. Elle court le risque de disparaître comme la zoologie hier ou de connaître la crise et la marginalisation qu'à connu la géographie. » (Dosse, 1987, p : 253)

Premièrement, il nous est difficile de définir, pour le moment, ce que le programme entend par histoire nationale. Nous précisons ce point dans la partie interprétation. Nous pouvons néanmoins supposer, qu'il s'agit d'une trame historique autour d'une nation. De qu'elle nation s'agira-t-il? Du Québec, du Canada ou des deux ? Néanmoins, il est des plus communs de voir des communautés nationales axer leurs programmes sur la trame nationale. Il ne s'agit pas ici, à proprement parler d'un courant historiographique, mais plutôt d'un cadre idéologique que nous aborderons plus loin. Ce dernier peut s'avérer ethnocentré ou ouvert sur une perspective plus large, mondiale - ou nord-américaine dans notre cas - mais il présuppose, logiquement, l'existence d'un État-nation comme cadre de pensée.

Deuxièmement, l'histoire politique, traditionnellement associée à l'histoire événementielle axée sur les grands de ce monde, a connu une évolution remarquable qui ne peut se résumer uniquement à cette affiliation désormais abusive. En effet, Nicolas Mariot et Philippe Olivera (2010) expliquent que l'histoire politique embrasse, en réalité, des « horizons pluralistes » : l'histoire de l'État (administration, politiques publiques), l'histoire de l'opinion (élections, sondages, médias), histoire de relations internationales et des conflits, etc. Ils observent un glissement vers un mouvement « culturaliste ou identitaire » (p. 406), mais aussi vers une approche socio-historique parfois intimement liée à l'histoire des idées, à l'histoire intellectuelle ou à celle des mouvements sociaux ou des sciences politiques. En conséquence, ils constatent la difficulté, étant donné l'étendu de ce champ disciplinaire, de trouver un dénominateur commun. François Dosse (1987), sans pour autant prôner un retour « au récit événementiel insignifiant », ni une négation pure et simple de l'événement, pense que « la renaissance d'un discours historique passe par la résurrection de ce qui a été rejeté depuis le début de l'école des Annales : l'événement » (p. 258).

Troisièmement, concernant l'histoire sociale, Vincent Viet (*Encyclopaedia Universalis*, s.d.) souligne lui aussi la difficulté de donner une définition qui rendrait fidèlement compte de la diversité des échelles d'analyse, des méthodes ou des objets de cette branche de l'histoire fortement influencée par les sciences sociales. Lucien Febvre (1943) écrira même que l'épithète social ne « veut finalement à peu près plus rien dire » et que l'histoire, par définition, est sociale (*in* Delacroix, 2010, p. 421). Pourtant, la fondation, en 1929, des

Annales d'histoire économique et sociale, se place sous la collaboration de l'histoire, de l'économie et de la sociologie dans le but de donner à la discipline historique, « un rang de discipline scientifique véritable, comme science sociale » (Delacroix, 2010, p. 423). Seulement, très rapidement, l'histoire sociale se diversifie et explore de nouveaux territoires : les groupes sociaux ou socioprofessionnels, les femmes et le genre, l'immigration, les villes et l'habitat, la vie privée, les campagnes, la sexualité, etc. Gérard Bouchard (1997) constate que le rayonnement des *Annales* s'est étendu jusqu'au Québec où l'histoire sociale connaîtra un essor spectaculaire :

Chacun aujourd'hui, au Québec, a le sentiment que l'histoire sociale s'est accomplie, qu'elle a réformé en profondeur l'ancienne pratique historique suivant le modèle proposé par les pionniers (français surtout) des années 1940 et 1950. D'une façon ou d'une autre, la grande majorité des historiens d'ici s'en réclament au moins implicitement, elle a pénétré l'enseignement, les revues, les colloques; elle s'est institutionnalisée. (p. 244)

Tout comme en France, l'historiographie québécoise connaîtra un glissement vers l'histoire culturelle dans le courant des années 1980 pour se tourner vers l'étude de l'évolution des idées, des sentiments, des croyances, des pratiques et des représentations. Martin Petitclerc (2009) évoque même une « crise » de l'histoire sociale québécoise et « l'émergence d'une nouvelle histoire des idées » (p. 84). Mais qu'entend-on par histoire culturelle ou plus exactement, dans le cadre du nouveau programme, par aspect culturel? L'histoire culturelle s'inscrit dans le courant de la Nouvelle Histoire. Elle est l'héritière de l'histoire des mentalités (étude de l'évolution des comportements, des sensibilités, des représentations, etc.) tombée en désuétude¹¹ et elle concurrence, en quelques sortes, l'histoire sociale.

Entre une histoire culturelle définie comme « histoire sociale des représentations » (P. Ory) et l'histoire sociale d'Antoine Prost définie comme « histoire des représentations sociales », il y a bien convergence vers le socio-culturel, même si les places respectives du social et du culturel peuvent y être différentes. (Delacroix, 2010, p. 234)

¹¹ « La notion très vague de *mentalité* a tendance à jouer, dans les années 1970, le même rôle stratégique que le concept générique de *social* dans les années 1930. Il habille large et permet à l'historien de butiner dans les divers champs d'investigation que se sont appropriés les sciences sociales sœurs. » (Dosse, 2010, p. 221-222).

De plus, l'histoire culturelle est, elle aussi, extrêmement éclatée tant les champs d'études sont multiples et en faire la liste s'avérerait des plus fastidieux :

Les idées, la pensée, l'imaginaire, la religion, l'identité et les rituels, la langue et les images, les œuvres et les objets, la création et la réception... la liste est presque infinie des objets dont l'histoire culturelle peut revendiquer le traitement autour de la notion de culture. (Mariot et Olivera, 2010, p. 186)

Enfin, la complémentarité entre l'histoire et la géographie n'est pas nouvelle et elle est, en général, entretenue par les institutions scolaires qui donnent à cette discipline une place de choix dans les curricula. Pourtant, au Québec, il est curieux de constater que celle-ci est la grande oubliée mis à part au premier cycle du secondaire où elle fait l'objet d'un enseignement spécifique. Un collectif de géographes de l'Université du Québec à Rimouski dénonce d'ailleurs ce point, en 2013, dans *Le Devoir* :

Le renforcement d'une composante du curriculum se fait généralement au détriment d'une autre, et nous croyons que c'est en grande partie au détriment de la géographie que s'est opérée la dernière grande réforme scolaire.

En définitive, nous pouvons convenir que l'aspect multidisciplinaire de la discipline historique semble se refléter dans les intentions du programme d'HQC (Gouvernement du Québec, 2017) puisque celui-ci entend aborder les événements qui ont marqué l'histoire du Québec et du Canada d'un point de vue culturel, économique, politique, social et territorial (p. 14). Est-ce que cela signifie pour autant qu'une place conséquente sera accordée à l'histoire culturelle, à l'histoire économique et à la géographie? Est-ce que l'histoire sociale sera placée à la remorque de l'histoire politique? Ne dit-on pas : Qui trop embrasse, mal étreint? L'analyse rigoureuse du contenu du programme répondra probablement à ces interrogations.

2. LE CADRE DIDACTIQUE

L'épistémologie entretient un lien étroit avec la didactique puisque la première interroge la seconde sur la pertinence des objectifs et des méthodologies choisis pour enseigner une discipline. En effet, la didactique des sciences, nouvelle discipline qui émerge dans les années 1970, se trouve à l'interface de l'épistémologie, de la psychologie cognitive et des sciences de l'éducation (Astolfi, 1990). Selon Astolfi et Develay (1989), la pensée didactique s'articule autour de quatre grandes réflexions (*in* Raby, 2007, p. 10) : la réflexion épistémologique (la logique et l'organisation des contenus), la réflexion psychologique (appropriation des savoirs par l'apprenant), la réflexion pédagogique (liens entre les sciences de l'éducation et la situation pédagogique) et la réflexion axiologique (les valeurs en contexte éducatif). Quant à la didactique de l'histoire, qui nous intéresse plus particulièrement ici, Robert Martineau (2011) la définit comme :

une science de l'éducation dont l'objet d'étude est la situation pédagogique, celle qui met en interaction un agent – généralement un enseignant - et des élèves à propos d'un objet de savoir (l'histoire), dans un certain milieu (la classe, l'école). (p. 57)

2.1 La pensée historique

L'étude du discours de l'historien, concernant la dimension pratique de sa discipline, a permis de mieux comprendre la pensée historienne contemporaine et, plus particulièrement, la méthodologie propre à la discipline historique. De plus, le courant de l'ego histoire, initié par Pierre Nora, ouvre la voie à la valorisation d'une attitude réflexive, au sein de la communauté historienne, par rapport au « métier de l'historien »¹². L'histoire devient alors une écriture du passé dans le présent de celui qui la construit. Ainsi, certains ont tenté de procéder à la modélisation de cette pensée (historique ou historienne) propre aux histo-

¹² Cf. Bloch, M. (1949). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Paris : Armand Colin.

riens afin de faciliter sa transposition didactique. Sabrina Moisan (2017) a d'ailleurs mis en évidence le fait que ce sujet est très en vogue depuis près de 25 ans et qu'une kyrielle d'écrits existe déjà sur ce thème. Nous n'aurons pas ici la prétention de nous engager sur ce terrain-là, nous souhaitons seulement présenter certains modèles susceptibles d'avoir une influence sur le programme d'HQC. Pour ce faire, nous ferons une synthèse, sous la forme d'un tableau, de six modèles que nous jugeons pertinents, en nous appuyant sur les travaux de Robert Martineau (1997/2011), Catherine Duquette (2011), Sabrina Moisan (2017), Frédéric Yelle et Catherine Déry (2017). Nous ne définirons pas non plus l'ensemble des concepts relatifs à chacun des six modèles présentés dans le tableau 1 à la page 46, le cadre conceptuel de cet essai s'en verrait alourdi inutilement. En effet, seuls les concepts qui sont présents dans le programme d'HQC mériteront notre attention, et ce dans la partie analyse et interprétation. Pour autant, nous souhaitons établir certaines divergences et convergences entre les différents modèles évoqués afin de préciser le cadre de notre recherche.

Pour commencer, comment définir la pensée historique, alors que celle-ci est loin de faire consensus, certains même lui préfèrent le terme de pensée historienne (Yelle, 2015)? De plus, trois grandes écoles, selon Catherine Déry et Frédéric Yelle (2017), se proposent de modéliser la pensée historique sous la forme de différentes opérations intellectuelles - ou heuristiques - mobilisées par les historiens. La première est l'école britannique dont un des représentants est Peter Lee; la seconde est l'école américaine avec par exemple Samuel Wineburg; la troisième est l'école canadienne avec Peter Seixas. Nous pouvons ajouter l'école québécoise avec Christian Laville, Robert Martineau ou Catherine Duquette, pour ne citer qu'eux.

Robert Martineau (1997), dont le modèle est à l'honneur dans le programme d'HÉC, définit la pensée historique ainsi :

une attitude qui, à propos d'un objet (le passé) et à partir de données spécifiques (les traces de ce passé) enclenche et oriente le raisonnement sur un certain mode, jusqu'à la production d'une représentation de ce passé (que l'on appelle interprétation), en utilisant un langage approprié. (p. 108-109)

Ainsi, pour ce dernier, la pensée historique s'articule autour de trois heuristiques : l'attitude, le langage et le raisonnement (ou méthode) ; tandis que Catherine Duquette (2011), la caractérise ainsi :

La pensée historique sera comprise dans le cadre de cette recherche comme un processus, une suite d'opérations propres à l'histoire visant à répondre à un problème précis par une interprétation prudente des sources et des traces laissées par le passé. Elle se compose de deux éléments principaux : la perspective et la démarche historiques. Ces deux éléments sont indissociables et doivent être développés de concert, sans quoi un véritable apprentissage de la pensée historique ne peut avoir lieu. (p. 30)

Nous retrouvons dans ces deux approches l'influence de Christian Laville dont le modèle est composé de deux divisions : la démarche historique et la perspective historique. Dans ce dernier, la démarche historique doit s'appuyer sur une démarche hypothético-déductive qui repose sur la problématisation, l'élaboration d'une hypothèse, la vérification de ladite hypothèse à l'aide de sources et la conclusion qui valide ou infirme l'hypothèse initiale (Duquette, 2011, p. 26) ; tandis que la perspective historique, tout comme dans le modèle de Robert Martineau, correspond à l'attitude. Quant à Catherine Duquette, elle a adopté les mêmes divisions que Christian Laville. Seulement, concernant la perspective historique, elle semble plutôt s'inspirer du modèle de Peter Seixas dans lequel la pensée historique se développerait en six points (Seixas et Morton, 2012) : 1) établir la pertinence historique, 2) utiliser des sources primaires, 3) définir la continuité et le changement, 4) analyser les causes et les conséquences, 5) adopter un point de vue historique, 6) comprendre la dimension éthique des interprétations historiques. Nous retrouvons, dans la perspective historique du modèle de Catherine Duquette, cinq des six points évoqués; seul le point 2, relatif à l'utilisation des sources, a été placé dans la partie démarche historique sous les appellations « interpréter les documents » et « analyser l'information » (Duquette, 2011, p. 32). Quant au modèle de Seixas et de Morton, il est influencé, entre autres, par celui de Peter Lee et par celui de Samuel Wineburg. Dans ces trois modèles, nous retrouvons les concepts de changements, de continuités, de causes et de conséquences. Par contre, l'approche de Peter Seixas, qualifiée de postmoderne, se démarque des deux précédentes dans la mesure où elle introduit les notions de relativité des savoirs et d'historicité (Yelle et Déry, 2017).

En bref, différents modèles ont été élaborés ces dernières années afin de favoriser le développement de la pensée historique ou historienne chez les apprenants. Si ces modèles divergent, quant aux composantes en jeu pour assurer leur transposition didactique, la place accordée à la démarche historique et aux sources semble être incontournable. Le programme d'HÉC misait sur le modèle de Robert Martineau pour initier les élèves à la pensée historique et favoriser le développement d'une conscience citoyenne; celui d'HQC, d'après Catherine Déry et Frédéric Yelle, aurait abandonné ce projet. De plus, pour que la pensée historienne soit opérationnelle en contexte de classe, elle doit être arrimée aux compétences disciplinaires ainsi qu'aux évaluations, en particulier les épreuves uniques, lesquelles conditionnent souvent les planifications des enseignants. En effet, Catherine Déry (2016) a conclu, à l'issue de son travail de recherche sur l'analyse des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle d'HÉC, que :

L'épreuve unique est donc en désalignement par rapport à la posture critérialiste/constructiviste du programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté et des recherches portant sur l'enseignement-apprentissage de la pensée historienne. (p. 138)

Tableau 1 - Tableau comparatif de six modèles de pensée historique

Lee	Wineburg	Seixas	Laville	Martineau	Duquette
<p>1) Sources et témoignages,</p> <p>2) concepts substantifs,</p> <p>3) empathie,</p> <p>4) causes,</p> <p>5) changements,</p> <p>6) temps.</p>	<p>1) Faire la critique des sources,</p> <p>2) contextualiser,</p> <p>3) corroborer les documents et les faits,</p> <p>4) exécuter une lecture en profondeur.</p>	<p>1) établir la pertinence historique,</p> <p>2) utiliser des sources primaires,</p> <p>3) définir la continuité et le changement,</p> <p>4) analyser les causes et les conséquences,</p> <p>5) adopter un point de vue historique,</p> <p>6) comprendre la dimension éthique des interprétations historiques.</p>	<p>Perspective historique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Attitude de questionnement par rapport au présent et au passé. <p>Démarche historique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prendre conscience du problème, • Formulation d'hypothèse, • Vérification de l'hypothèse, • Conclusion. 	<p>Le langage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les faits, • Les concepts, • Les théories. <p>L'attitude</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'humilité face aux sources, • L'empathie, • La curiosité, • La conscience historique, • L'esprit critique. <p>La démarche méthodologique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématisation et hypothèse, • Enquête, • Analyse, • Interprétation, • Synthèse. 	<p>Perspective historique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pertinence historique, • Continuité et changement, • Empathie historique, • Causes et conséquences, • Prise en compte de la complexité. <p>Démarche historique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interroger l'événement, • Émettre des hypothèses, • Interpréter les documents, • Analyser l'information, • Proposer des interprétations

2.2. Du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage

Jacques Tardif (1998) a noté que la conception de l'apprentissage, sur laquelle repose les nouveaux curricula au Québec, relève d'une véritable « rupture paradigmatique » (*in* Cerqua, 2010, p. 31) qui se traduit non seulement par le passage d'un paradigme d'enseignement à un paradigme d'apprentissage mais aussi par des changements quant aux pratiques pédagogiques préconisées dans les programmes en vigueur.

Pour commencer, il convient de définir le terme de paradigme. D'après Kuhn (1990, p. 238), un paradigme « représente un ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné » (*in* Raynal, 1997). Ensuite, les concepts de paradigme d'enseignement et de paradigme d'apprentissage permettent de définir deux écoles de pensée qui n'ont pas les mêmes conceptions quant aux modèles d'enseignement à privilégier. La divergence fondamentale repose sur le plan cognitif, soit comment apprend-on?

Le premier, hérité en grande partie du courant behavioriste, a dominé la psychologie en Amérique du Nord dans la première partie du XX^e siècle jusque dans les années 1970. Il a profondément influencé les conceptions pédagogiques contemporaines (Desbiens, 1996; de Corte, 2010). La théorie behavioriste, qui trouve ses fondements dans l'empirisme et l'associationnisme, repose sur le principe que, la seule source de connaissances est l'expérience observable et que la vie mentale est régie par les lois de l'association (cf. Watson, Skinner ou Thorndike). La pensée n'est donc qu'un processus mécanique régie par des lois. En l'occurrence, la relation maître/élève est hiérarchique et verticale, l'enseignant (modèle) détient les savoirs qu'il transmet à ses élèves (passifs et malléables) dans le cadre d'une pédagogie axée sur des objectifs (cf. enseignement direct, enseignement programmé, etc.).

Dans le contexte de contestation des années 1960, le courant humaniste, représenté entre autres par Carl Rogers (1902-1987), bouleverse ces conceptions pédagogiques traditionnelles en vigueur en prônant l'abolition pure et simple de l'enseignement tel qu'il est

pratiqué, des examens, des programmes, des diplômes et de toutes formes de sanctions (Simard, 1996). Les méthodes et les programmes doivent désormais graviter autour de l'apprenant et non l'inverse. La connaissance se construit, elle ne se transmet pas. L'école doit favoriser le développement intégral de l'élève qui doit être le maître de ses apprentissages dans lesquels il doit s'engager activement de façon responsable. L'enseignant descend de l'estrade non pour sanctionner mais pour faciliter la construction des savoirs (cf. pédagogie libertaire, ouverte, actualisante ou non directive par exemple). Cette tendance humaniste se retrouve dans les programmes cadres en vigueur au Québec dans les années 1969-1978 (Raby, 2007, p. 21). Or, ce courant n'est pas le seul à s'opposer au courant behavioriste dans les années 1960 : l'apparition des sciences cognitives, sous l'impulsion de Robert Gagné, marque un tournant dans la conception de l'enseignement (Bissonnette, 1996; De Corte, 2010). En effet, d'un point de vue didactique, elles s'attachent plus particulièrement au processus d'apprentissage, soit comment l'être humain apprend et mémorise. Si pour les behavioristes, la psychologie repose sur l'étude des comportements observables, les cognitivistes (cf. Neweil, Simon, Bruner ou Tardif par exemple), quant à eux, s'intéressent aux mécanismes de construction de la connaissance (mémorisation, stratégies cognitives et métacognitives, etc.). Ils considèrent que l'apprentissage est un processus actif de construction des savoirs à partir des connaissances antérieures de l'apprenant. L'enseignant a un nouveau rôle à jouer, soit guider l'élève dans la construction graduelle de connaissances et de compétences tout en soutenant l'apprentissage de stratégies cognitives et métacognitives. Nous constatons ici qu'il y a un glissement de paradigme : on passe d'un paradigme centré sur l'enseignant à un paradigme centré sur l'apprenant. Cette tendance se confirme dans les programmes québécois entre 1986 et 1996 avec les Programmes-habilités (Raby, 2007, p. 21).

À la fin du XX^e siècle, plusieurs pays entreprennent de profondes réformes éducatives en rénovant leurs programmes dans une perspective constructiviste et socioconstructiviste, tournant ainsi définitivement le dos au paradigme de l'enseignement (De Corte, 2010). Le Québec n'est pas en reste puisque le *Renouveau pédagogique*, s'appuyant sur un

programme par compétences (APC), s'inspire de ces deux derniers courants (Gouvernement du Québec, 2007, Chapitre 1, p. 17).

Le constructivisme et le socioconstructivisme ne constitue pas des modèles d'enseignement et ne sauraient dicter des pratiques particulières. Ils correspondent plus largement à des conceptions générales relatives à la manière dont le sujet construit ses connaissances en interaction avec son environnement physique et social (Legendre, 2004; in Cerqua *et al.*, 2010 p. 43)

Jean Piaget (1886-1980) et Lev Vygotsky (1896-1934) sont à l'origine de ces deux grands courants qui ont profondément marqué le champ de l'éducation ces dernières années. Piaget considérait que « l'individu est programmé pour acquérir des connaissances par construction et dans un certain ordre (cf. les stades de développement) à condition que le milieu fournisse les stimulations nécessaires au moment voulu » (Raynal, 1997). Pour Vygotsky, l'enfant est un être social dont le développement repose uniquement sur des interactions avec les adultes. Aussi, l'apprentissage ne se fait pas en enregistrant de l'information mais en l'interprétant. En conséquence, l'apprenant construit ses apprentissages en interaction avec les autres et avec son environnement (Raynal, 1997). Cette théorie¹³ a inspiré de nombreux modèles d'enseignement qui connaîtront un essor au Québec : l'apprentissage par projet, l'apprentissage coopératif, l'apprentissage par problèmes ou l'apprentissage expérientiel (Raby, 2007).

Nous avons résumé ici les différents courants pédagogiques et modèles d'apprentissages relevant du paradigme de l'enseignement et du paradigme d'apprentissage lesquels ont eu une profonde influence sur les programmes québécois au XXe siècle. Il importe à présent de présenter les paradigmes disciplinaires relatifs à l'histoire.

¹³ Jérôme Bruner préface la première traduction en anglais d'un ouvrage de Vygotsky, *Pensée et langage*, en 1969 laquelle ne sera traduite en français qu'en 1985.

2.3. Les paradigmes disciplinaires

Sabrina Moisan expose, dans sa thèse (2010), les trois discours dominants en histoire en s'appuyant sur Peter Seixas (2000) qui a défini trois paradigmes disciplinaires. Nous en faisons ici une rapide synthèse tout en faisant un parallèle avec les deux paradigmes définis précédemment.

Le premier paradigme est celui de l'approche de la mémoire collective. L'histoire est envisagée sous la forme d'un récit unique porteur d'une mémoire collective officielle assurant une identité et une culture commune censées consolider l'unité de la nation et la légitimité de l'État. L'enseignant transmet des faits de façon chronologique tels des vérités qui doivent être mémorisées par les élèves. Cette approche de type behavioriste relève du paradigme de l'enseignement.

Les deux suivantes relèvent davantage du paradigme de l'apprentissage dans la mesure où l'élève construit ses savoirs. Le second paradigme est celui de l'approche disciplinaire - ou épistémologique - dont l'objectif est de former « des citoyens critiques dans une démocratie libérale » (Seixas, 2000, p. 24).

Ce type d'enseignement arme également les élèves contre l'endoctrinement d'un récit unique, car chacun s'exerce à critiquer et à interpréter les sources afin de dégager des faits et construire son propre récit. Les savoirs historiques ne sont plus perçus comme étant prédéterminés, mais bien plutôt comme des constructions sur lesquelles il est possible d'avoir prise (Seixas, 2000). Ce type d'enseignement induit une conception de la citoyenneté démocratique qui dépasse le civisme et le conformisme social propres à la conception traditionnelle. (Moisan, 2010, p. 46)

Nous sommes effectivement dans le paradigme de l'apprentissage puisque l'enseignant aide l'élève à construire une vision du passé et du présent grâce à l'apprentissage de la pensée historique. Enfin, le troisième paradigme est l'approche postmoderne qui exige de l'enseignant qu'il conduise l'élève à s'engager dans les principaux débats de sociétés dans une logique non de construction mais de déconstruction des discours dominants. Le passé sert ici d'argument, il justifie une position : l'histoire ne sert qu'à se positionner individuellement dans le présent sur les grands enjeux contemporains. Il s'agit donc de faire des citoyens engagés et actifs.

Cette approche pédagogique consiste moins en l'acquisition d'un mode de pensée historique qu'en un travail de déconstruction des discours et en une dénonciation des abus de pouvoir et de la démagogie qui se cachent souvent derrière les propos sur l'histoire. L'histoire est étudiée en tant qu'argument servant les discours de revendication de quelque reconnaissance, privilèges ou condamnation que ce soit. (Moisan, 2010, p. 48)

Certains ont avancé que le programme d'HÉC était postmoderniste dans la mesure où son principal objectif était de « comprendre le présent à la lumière du passé » ; d'autres encore ont affirmé qu'il véhiculait un nationalisme civique canadien ; enfin, certains ont considéré que le programme d'HÉC privilégiait la seconde approche, soit une approche socioconstructiviste, reposant sur le modèle d'enseignement de l'apprentissage par problème lequel s'arrimerait parfaitement au développement de la pensée historique et au développement de la conscience citoyenne. Notre dessin n'est pas ici de trancher sur ce débat épineux, mais plutôt d'envisager le fait qu'un programme d'histoire ne s'inscrit pas forcément dans un seul paradigme disciplinaire et qu'il peut aussi se trouver à l'interface de plusieurs avec, éventuellement, une tendance plus affirmée vers l'un d'eux. De plus, Vincent Boutonnet a fait une typologie des usages des ressources didactiques utilisées par des enseignants d'histoire au secondaire du Québec (2015) et il constate que, peu importe les injonctions curriculaires, les pratiques enseignantes demeurent, en règle générale, magistro-centrée, ce qui signifie que celles-ci s'inscrivent davantage dans le paradigme d'enseignement, et donc dans le paradigme de l'approche de la mémoire collective. Pourtant, parmi les recommandations du rapport Beauchemin et Fahmy-Eid, l'abandon des compétences disciplinaires 1 (Interroger les réalités sociales dans une perspective historique) et 3 (Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire) est suggéré : « les compétences 1 et 3 font tout particulièrement problème, dans la mesure où elles encouragent des prédispositions présentéistes et anachroniques » (p. 13). Seule, la seconde compétence (Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique), qui relève expressément de l'apprentissage de la pensée historique, est épargnée.

2.4. L'approche par compétences

La notion de compétences s'est imposée comme centrale dans un grand nombre de pratiques sociales (compétences clés) mais aussi dans les champs de l'éducation (compétences transversales ou disciplinaires) et de la formation (compétences professionnelles). Nous ne comptons plus les définitions de compétences que nous avons recensées (Coulet, 2016). Ce qui nous intéresse ici c'est comment le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2007) définit cette notion :

Définie comme un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources, la compétence dépasse la simple addition ou juxtaposition d'éléments. Elle se manifeste dans des contextes d'une certaine complexité et son degré de maîtrise peut progresser tout au long du parcours scolaire et même au delà, tout au long de la vie. (Chapitre 1, p. 11)

Cette définition nous renvoie à celle d'un « savoir-agir »?

Savoir agir implique de parvenir à intégrer de façon harmonieuse connaissances et savoir-faire. La volonté de faire acquérir aux élèves un pouvoir d'action conduit ainsi à la notion de compétence, qui est centrale dans le Programme de formation. (*Ibid.*, p. 9)

En conséquence, nous pouvons considérer qu'une compétence est un savoir-agir et que les ressources pour le développer sont : un savoir et un savoir-faire (acquis scolaires, expériences, habilités, attitudes, champs d'intérêts, ressources externes, etc.). Finalement, nous pouvons rapprocher cette définition de celle de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE, 2005) :

Le concept de compétence ne renvoie pas uniquement aux savoirs et savoir-faire, il implique aussi la capacité à répondre à des exigences complexes et à pouvoir mobiliser et exploiter des ressources psychosociales (dont des savoir-faire et des attitudes) dans un contexte particulier. (p. 6)

En effet, que ce soit dans le PFÉQ, comme pour l'OCDE (2001), les programmes par compétences doivent s'inscrire dans une logique de formation continue de l'apprenant (Gouvernement du Québec, 2007) :

Les compétences transversales constituent des outils jugés essentiels à l'élève parce qu'elles l'aident à s'adapter à diverses situations et à poursuivre ses apprentissages sa vie durant. (Chapitre 3, p. 1)

Les compétences transversales sont donc jugées comme « indispensables dans le monde du travail, qui manifeste un intérêt de plus en plus grand pour les habiletés de coopération, de communication ou de résolution de problèmes » (*Ibid.*, p. 2). Ainsi, le PFÉQ tente de répondre aux attentes sociales actuelles en qualifiant et en préparant « les jeunes à vivre dans un monde en changement » (Gouvernement du Québec, 2007, Chapitre 1, p. 6). Paul Inchauspé (2008) a observé que, dans une vingtaine de pays de l'OCDE s'étant engagés dans la voie de réformes des programmes d'études ces dernières années, la plupart répondent à trois objectifs : utilitaire, cognitif et culturel.

En fait, aucun curriculum d'études ne s'inspire d'une seule de ces finalités, les trois sont indispensables. Mais, dans la réforme des programmes, on met l'accent sur l'une ou l'autre de ces finalités parce qu'on juge que le curriculum que l'on veut réformer ne lui faisait pas assez de place. (p. 55)

Ainsi, il constate que, lors des États généraux sur l'éducation (1995-1996), la demande, au Québec, allait vers un renforcement de la finalité culturelle, soit la transmission d'« un patrimoine construit » (*Ibid.*, p. 56).

Ces considérations nous conduisent à l'approche par compétences (APC) du PFÉQ qui s'inscrit dans la logique de changement paradigmatique que nous avons évoquée dans la section précédente.

Aujourd'hui, cependant, la complexité des situations professionnelles nécessite que les formations se dégagent d'une orientation taylorienne des activités et donc aussi de l'approche stricte d'une pédagogie par objectifs, comme de sa philosophie traduite dans les prescrits de la pédagogie de la maîtrise. (Jonnaert *et al.*, 2004, p. 670)

Antony Cerqua et Clermont Gauthier (2010) affirment que le *Renouveau pédagogique* relèverait davantage d'une réforme pédagogique que d'une réforme curriculaire. En effet, la mise en œuvre de l'APC doit inévitablement passer par des changements dans les pratiques pédagogiques lesquelles doivent désormais s'inspirer de modèles d'enseignement relevant du paradigme d'apprentissage (Cerqua *et al.*, 2010). L'injonction de renouveler les prati-

ques est flagrante dans le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2007. Chapitre 1, p. 17) dans la mesure où l'APC est clairement associée aux courants cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste relevant du paradigme de l'apprentissage. Si le programme nuance ces propos en rappelant que l'enseignant est le seul juge quant aux modalités de mise en œuvre dudit curricula, la phrase suivante contredit cette assertion en dénigrant le paradigme d'enseignement associé au courant béhavioriste :

La simple logique permet de comprendre que la transmission de connaissance à mémoriser ne peut suffire. Il faut aussi recourir à des pratiques faisant appel aux processus cognitifs supérieurs que sont les activités intellectuelles d'analyse, de synthèse et d'évaluation (*Ibid.*, p. 17)

En conséquence, le rapport Beauchemin et Fahmy-Eid (Gouvernement du Québec, 2014) révèle que, si une majorité d'enseignants approuvent les principes généraux du programme, ils sont mal à l'aise avec les contraintes d'application imposées, en particulier en ce qui concerne l'évaluation, car elles sont perçues comme une entrave à l'autonomie professionnelle. De plus, la recommandation 8 du rapport demande un rééquilibrage entre connaissances et compétences :

Que les libellés relatifs à la compétence 2, ainsi que l'ensemble des préambules, promeuvent explicitement un rapport équilibré entre compétences et connaissances, et fassent état de la nécessité du travail de transmission de connaissances des enseignants (p. 31)

La Fédération Nationale des Enseignantes et Enseignants du Québec (2015) abonde en effet dans ce sens et dénonce l'APC :

Elle découle, selon nous, d'une vision utilitariste de l'éducation. Les principes socioconstructivistes sur lesquels se basait la pédagogie de la réforme menaient à un relativisme cognitif et à une conception subjective des apprentissages, et reléguait les savoirs au second plan. (p. 82)

L'analyse du programme d'HQC nous dira si cette recommandation a bel et bien été prise en considération.

Pour conclure, la phase conceptuelle, concernant le cadre didactique, a fait émerger de nombreuses interrogations : Quelle sera la place de la pensée historique dans le pro-

gramme d'HQC? Le programme s'inscrira-t-il dans une rupture paradigmatique? Les contenus de la formation et les compétences dudit programme seront-ils arrimés aux visées du PFÉQ et répondront-elles aux attentes contenues dans le « rapport Beauchemin »?

3. LE CADRE IDÉOLOGIQUE

3.1 L'idéologie

Définir le concept d'idéologie, d'après Baechler (1976), est une « entreprise périlleuse », car toute définition sera « nécessairement arbitraire » (p. 11). Aussi, nous nous contenterons de la définition du dictionnaire Larousse (2007), qui nous assure une relative neutralité dans cet exercice, soit un « ensemble plus ou moins systématisés de croyances, d'idées, de doctrines influant sur le comportement individuel ou collectif ». Selon Althusser (1970), l'école rentre dans la catégorie des appareils idéologiques d'État, lesquels participeraient à l'assujettissement des futurs citoyens et imposeraient une forme d'« hégémonie culturelle » (Gramsci, 1983) ou une forme de « domination culturelle » (Bourdieu, 1990¹⁴) légitimant ainsi le pouvoir en place (Ferro, 1987). Déjà, Émile Durkheim, en 1922, dans son traité *Éducation et sociologie*, mettait en garde les enseignants :

L'école ne saurait être la chose d'un parti, et le maître manque à ses devoirs quand il use de l'autorité dont il dispose pour entraîner ses élèves dans l'ornière de ses partis pris personnels, si justifiés qu'ils puissent lui paraître.

Si nous partons du principe que les programmes ne sont pas des productions neutres (Legris, 2014) et qu'elles sont avant tout des productions institutionnelles qui répondent à des attentes sociales et qui sont validées par des instances politiques, force est de convenir qu'il nous faudra tenter de déterminer les finalités du programme à l'étude.

¹⁴ « Les programmes sont une affaire d'État ; changer un programme, c'est changer la structure de distribution du capital, c'est faire dépérir certaines formes de capital. La culture légitime est la culture d'État. » (Bourdieu, 1990; in Legris, 2014, p. 7)

Les programmes contribuent ainsi à structurer une culture scolaire qui dote les élèves d'un corps commun de catégories de pensée, d'une mémoire collective chargée de les socialiser. Les programmes ne sont pas axiologiquement neutres mais porteurs de valeurs, nourris d'une interprétation du social. (Legris, 2014, p. 8)

3.2 Le nationalisme

Nous avons évoqué, dans le cadre conceptuel relatif à l'épistémologie, le fait que la trame nationale choisie par le programme d'HQC, s'inscrivait dans un cadre de pensée présupposant à priori l'existence d'un État-nation. Ce concept, défini par Grégory Baum comme un « construit historique » (1998, p. 167), est généralement associé à celui de souveraineté. Or, au Québec, ce sujet est une question socialement vive puisqu'elle touche à la question de l'indépendance de la province. Pour le Canada, les Québécois ne forment pas un peuple mais une minorité linguistique au sein de la nation canadienne, alors que ces derniers se considèrent comme une société distincte au sein d'une entité constitutionnelle qu'ils n'ont pas officiellement approuvée. Les critiques adressées au programme s'inscrivent, comme nous avons pu le constater dans la problématique, dans cette dualité nationale et relèverait de deux formes de nationalismes : un nationalisme ethnique exclusif et un nationalisme civique inclusif.

Denis Monière (2001) a dressé deux typologies du nationalisme qui révèlent non seulement du caractère polymorphe du concept (Baum, 1998) mais aussi de son incroyable complexité. Il y aurait deux formes de nationalismes selon lui : un nationalisme d'appartenance et un nationalisme d'objectifs. Le contexte d'élaboration du nouveau programme semble s'inscrire dans le premier puisque ce dernier oppose traditionnellement le nationalisme ethnique au nationalisme civique. Ces deux concepts méritent d'être ici précisés. Le nationalisme ethnique s'appuie sur l'idée que l'existence d'un groupe national est fondée sur le lien du sang ou sur l'ascendance familiale. Dans le cas du Québec, il s'agirait de faire une distinction entre les Québécois « d'origine franco-canadienne » ayant des attributs communs comme la langue, la religion ou la culture et les « Québécois issus de l'immigration ». Ce nationalisme est qualifié d'exclusif, car toute personne qui, de par sa

naissance, n'appartient pas au groupe ethnique de référence, ne fait pas partie de la nation. Contrairement au nationalisme ethnique, le nationalisme civique - ou politique - définit l'appartenance à la nation en fonction de la citoyenneté et non de l'ethnie. Ainsi, toute personne, résidant sur le territoire national, peu importe son ethnie, sa religion, sa culture, sa langue, etc. appartient à la nation à la condition qu'il « s'identifie aux normes, aux valeurs et aux institutions qui régissent le fonctionnement de la société » (Monière, 2001, p. 12). Grégory Baum (1998) souligne le caractère manichéen de ces définitions qui opposent un nationalisme ethnique présenté comme « étroit, exclusif et xénophobe » à un nationalisme civique incarnant des idéaux démocratiques inclusifs (p.175). La frontière entre les deux concepts n'est pas aussi tranchée qu'elle n'y paraît. En effet, il rappelle qu'une nation peut tout à fait encourager un nationalisme civique sans pour autant renier ses origines et les célébrer.

Le nationalisme québécois, comme nous l'avons vu, est un nationalisme civique, démocratique et ouvert au pluralisme, mais il reste enraciné dans une histoire particulière, qu'il se rappelle et qu'il célèbre. (p. 179)

Ainsi, le concept de nationalisme nous renvoie à la notion d'appartenance et donc à celles d'identité et de mémoire.

3.3 Identité(s) et mémoire(s)

Seriez-vous surpris si j'écrivais que ces deux concepts, sont des construits? Si nous sortions du diktat constructiviste nous pourrions nous poser ces questions somme toutes des plus anodines : mémoire individuelle ou mémoires collectives? Mémoire officielle ou mémoire vive? Identité individuelle ou plurielles? Qui les construit? Les appareils idéologiques d'État ou la communauté à laquelle l'individu ou le groupe s'identifie? Comme pour tous les concepts à l'étude, nous sommes de nouveau face à une cacophonie de définitions et le Larousse ne nous sera d'aucun secours cette fois-ci. Dans le cadre de notre recherche, nous pouvons ajouter le qualificatif de national au concept d'identité et de collectif à celui de mémoire afin de préciser ces deux notions et faire le lien avec celui de nation et de nationalisme.

Jean-Philippe Warren (2013) définit la mémoire collective comme « une construction nourrie à la fois des événements d’hier et des attentes d’aujourd’hui » (p. 31). Selon Halbwachs (1950), elle correspondrait aux représentations qu’un groupe se fait de son passé assurant ainsi la construction d’une identité commune. Les déterminants qui permettent la construction d’une mémoire collective sont la famille, la classe sociale, le groupe professionnel, les médias, les institutions (les écoles, les musées, les rituels, les monuments, etc.). La mémoire institutionnelle (les programmes scolaires et les manuels par exemple), les mémoires individuelles ou celles de groupes sociaux périphériques peuvent alimenter la mémoire collective, la consolider ou l’altérer voire la contester. Ainsi, les représentations sociales d’un événement peuvent rentrer en conflit avec l’histoire « officielle » dont l’objectif a longtemps été de construire une identité nationale commune. Cette mémoire officielle - et officialisée dans les productions curriculaires - participerait à la cohésion sociale d’une communauté autour d’une entité « imaginée », la nation (Anderson, 1996). Or, l’enseignement de l’histoire a toujours eu un rôle à jouer dans la construction d’une identité nationale, au Québec comme ailleurs. Seulement, les revendications identitaires et mémorielles qui émergent dans le courant des années 1970 remettent en question le grand roman national engendrant des conflits mémoriels et donc des revendications identitaires. Jacques Beauchemin (2013) emploie même le terme de « champ de bataille » et considère, tout comme Benjamin Stora (2007), que cette « lutte identitaire » serait davantage la manifestation d’un besoin de reconnaissance de la part de mémoires cantonnées à la périphérie de la mémoire collective, lesquelles revendiquent leur réintégration au cœur de l’Histoire nationale. C’est pourquoi, certains recommandent d’intégrer ces histoires plurielles à l’intérieur de la trame nationale. Sabrina Moisan (2016) suggère que, pour cela, « les enseignants adoptent une distance critique vis-à-vis de la mémoire collective » (p. 232). Pour autant, un programme d’histoire doit-il avoir comme mandat de réconcilier les mémoires? Est-ce le rôle de l’école de se faire l’écho des passions collectives?

Ainsi, nous pouvons conclure que les modalités et les types de stratégies d’enseignement et d’évaluation préconisées dans un programme, ainsi que les contenus de formation prescrits sont tributaires non seulement de ses finalités mais aussi des avancées

de la recherche, que ce soit sur plan historiographique, épistémologique ou didactique. De plus, un programme véhicule des représentations de la société, de ses valeurs, des rôles de l'enseignant, de la discipline qu'il enseigne, de l'apprentissage, de l'élève, etc. Ces différentes représentations, qui façonnent les idéologies sous-jacentes contenues dans les programmes en vigueur, ne sont que le reflet que les concepteurs des programmes se font de l'histoire et de son enseignement.

4. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Le contexte polémique dans lequel le programme d'HQC a été élaboré et la recension des écrits ont mis à jour deux conceptions de l'enseignement de l'histoire, présentées comme antagonistes, lesquelles ont été précisées dans la problématique et dans le cadre conceptuel. Ainsi, le programme d'HQC, au regard des critiques qui lui ont été faites avant même sa sortie officielle, prônerait non seulement un retour au paradigme de l'enseignement, mais viserait un nationalisme ethnique exclusif. Cependant, le cadre conceptuel a apporté certaines nuances à ces assertions nous permettant d'émettre certains doutes quant au fait que le Parti Libéral du Québec aurait validé un programme d'histoire prônant un nationalisme ethnique et formatant une citoyenneté mise au service d'un projet d'indépendance du Québec. Aussi, nous supposons que le programme *d'Histoire du Québec et du Canada* pourrait avoir comme finalité première d'assurer un consensus afin de mettre un terme à la polémique autour de la question nationale et identitaire qui a fait rage lors de l'implantation du programme d'HÉC. Néanmoins, les inquiétudes exprimées, quant à une refonte du programme d'HQC, ont interrogé notre problématique et ont orienté notre cadre conceptuel.

D'un point de vue épistémologique, il nous faudra donc nous interroger sur la place accordée à l'histoire politique, à l'histoire sociale, à l'histoire économique, à l'histoire culturelle et à la géographie dans le programme d'HQC. Sur le plan didactique, la place de la pensée historique (ou historienne) sera abordée, s'il y a lieu, et nous évaluerons si le pro-

gramme d'HQC s'inscrit bel et bien dans une rupture paradigmatique ou s'il s'arrime au PFÉQ. De plus, il nous apparaît pertinent de déterminer de quel(s) paradigme(s) disciplinaire(s) il relèvera. Enfin, d'un point de vue idéologique, nous nous poserons les questions suivantes :

- Le programme d'HQC prônera-t-il un nationalisme ethnique ou civique?
- Quelle sera la place accordée aux revendications mémorielles et à l'histoire plurielle dans ledit programme?
- Quelles seront ses finalités? Nationaliste? Cognitive? Utilitariste? Identitaire? Patrimoniale? Culturelle? Civique? Plurielle? Mémorielle?...
- S'arrimera-t-il aux visées et aux objectifs du PFÉQ?

Aussi, dans le cadre de cet essai, nous comptons nous mettre au service d'une source, un programme, celui de *l'Histoire du Québec et du Canada*, enseigné au deuxième cycle du secondaire dans les écoles québécoises. Les fondements épistémologiques, didactiques et idéologiques seront analysés et interprétés à la lumière du cadre conceptuel élaboré précédemment. Nous espérons pouvoir dégager les finalités du programme en question en nous interrogeant sur ses fondements et sur ses intentions.

Pour conclure, le cadre conceptuel nous a permis de préciser la question de recherche et de formuler nos objectifs. Il a fait émerger un ensemble d'interrogations relatives à la question spécifique de recherche auxquelles le cadre méthodologique devrait permettre de répondre. De plus, la phase conceptuelle soutient l'analyse de contenu en dégagant trois thèmes autour de l'étude du programme d'HQC : l'épistémologie, la didactique et l'idéologie.

TROISIÈME CHAPITRE

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Le troisième chapitre a pour objectif de présenter le cadre méthodologique dans lequel s'inscrit cet essai. Dans un premier temps, nous proposons un plan préliminaire présentant la méthodologie que nous prévoyons employer pour répondre à la question spécifique de recherche. Dans un second temps, nous identifions la population à l'étude. Enfin, nous décrivons les méthodes de collecte et d'analyse de données utilisées pour mener à bien ce projet tout en précisant les limites de ce dernier.

1. LE TYPE DE RECHERCHE ET LE DEVIS PROPOSÉ

Le type de recherche, qui nous paraît le plus approprié pour répondre à nos objectifs de recherche, serait l'étude de documents (Paillé, 2007). En effet, notre recherche s'inscrit dans un devis à visée descriptive dont la méthodologie sera qualitative et quantitative permettant de faire émerger le sens du contenu à l'étude à travers l'analyse thématique du *Programme d'Histoire du Québec et du Canada*. Il s'agit donc d'une approche inductive appartenant au paradigme interprétatif (Fortin, 2016, p. 28) dont le but est d'identifier et de comprendre, dans le contexte particulier dans lequel s'inscrit la problématique, les fondements épistémologiques, didactiques et idéologiques du programme d'HQC.

Paillé (2007) propose de procéder en sept étapes (p. 135) : 1) l'opérationnalisation de la question de recherche, 2) le choix du corpus à examiner, 3) la collecte des documents, 4) l'étude des documents, 5) la synthèse des réponses aux questions, 6) l'analyse critique des résultats, 7) la mise en forme finale des résultats. Nous entendons suivre cette planification de recherche.

2. LE CORPUS DE DOCUMENTS À L'ÉTUDE

Le corpus de textes à l'étude repose principalement sur le programme d'HQC, soit :

1. Gouvernement du Québec (2017). *Histoire du Québec et du Canada. Enseignement secondaire. 2^e cycle. 3^e et 4^e secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Édité en 2017 par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, il comporte 72 pages dont quatre qui ne sont pas numérotées : les trois premières pages et la dernière. Il se divise en huit parties : 1) La présentation de la discipline, 2) Relations entre le programme d'histoire du Québec et du Canada et les autres éléments du Programme de formation, 3) Contexte pédagogique, 4) Compétence 1 - Caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada, 5) Compétence 2 - Interpréter une réalité sociale, 6) Contenu de formation, 7) Annexe 1, 8) Annexe 2.

Néanmoins, nous ne pourrions faire l'économie, étant donné le contexte de la problématique et nos objectifs de recherche, de prendre en considération un ensemble de documents officiels relatifs à l'implantation du nouveau programme d'histoire au deuxième cycle du secondaire :

2. Gouvernement du Québec (s.d.). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Programme d'Histoire du Québec et du Canada. Enseignement secondaire. 2^e cycle, 3^e secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jepunes/pfeq/CE_PFEQ_histoire-quebec-canada.pdf
3. Gouvernement du Québec (2014). *Rapport final à la suite de la consultation sur l'enseignement de l'histoire. Le sens de l'histoire. Pour une réforme du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté de 3^e et 4^e secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

4. Gouvernement du Québec (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 2^e cycle. Chapitre 7*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
5. Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 2^e cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

3. LA MÉTHODE DE COLLECTE ET D'ANALYSE DE DONNÉES

La problématique et la phase conceptuelle ont permis de faire ressortir trois thématiques : les fondements épistémologiques du programme d'HQC, ses fondements didactiques et ses fondements idéologiques. En l'occurrence, nous avons opté, en ce qui concerne la collecte et l'analyse des données, pour une approche thématique en trois volets (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 236).

La collecte de données repose sur un repérage systématique et continu (*Ibid.*, p. 272) de données relatives à chacun des trois thèmes retenus. Le cadre conceptuel a déjà permis de cerner certains sous-thèmes qui ont facilité l'organisation de la collecte de données, pour autant, certaines subdivisions thématiques ont émergé en cours de travail. De plus, il nous a fallu distinguer les éléments du discours, soit les visées du programme d'HQC, des contenus de la formation. Pour cela, nous avons entrepris une analyse lexicométrique du corpus. La lexicométrie est une méthode d'étude du discours empruntée à la linguistique qui se veut exhaustive, systématique et automatisée. Quant à l'analyse du discours (Sabourin, 2003), elle implique que ce qui est énoncé ne peut être séparé des conditions dans lesquelles le discours est produit, soit le contexte particulier de la rédaction du programme d'HQC. Enfin, l'analyse du contenu (Bardin, 2009) de la formation a permis de vérifier si le discours est en adéquation avec le contenu disciplinaire à enseigner.

Les méthodes d'analyse de contenu impliquent la mise en œuvre de procédures techniques relativement précises (comme le calcul des fréquences relatives ou des

co-occurrences des termes utilisés, par exemple). (Van Campenhoudt et Quivy, 1995, p. 206)

Pour ce faire, nous avons envisagé une analyse catégorielle (Van Campenhoudt et Quivy, 1995, p. 208), afin de calculer la fréquence lexicale de certains thèmes (lexicologie, statistiques lexicale et analyse de co-occurrence) et une analyse linguistique (discours et intentions) afin d'organiser le contenu à l'étude de façon thématique en trois volets : épistémologie, didactique et idéologie. En effet, l'analyse de contenu, d'après Van Campenhoudt et Quivy (1995), est tout à fait adaptée à l'analyse des idéologies, des systèmes de valeurs ou des représentations.

Tout d'abord, concernant l'aspect épistémologique de la question de recherche, le contenu disciplinaire à enseigner a fait l'objet d'une catégorisation et d'une analyse statistique (Bardin, 1977) afin d'établir la place de l'histoire sociale, de l'histoire politique, de l'histoire économique, de l'histoire culturelle et de la géographie dans le corpus à l'étude. Les résultats ont été mis en parallèle avec les intentions contenues dans le discours. Ensuite, concernant l'aspect didactique, l'ensemble du corpus a été analysé afin de répondre à l'ensemble des objectifs (analyse lexicale et textuelle). Enfin, concernant le thème de l'idéologie, le discours a fait l'objet d'une attention plus particulière car nous avons supposé que les finalités y étaient énoncées de façon explicite ou implicite.

Pour organiser notre analyse, nous proposons une grille inspirée de celle utilisée par Roy, Gauthier et Tardif (1992, p. 7) pour évaluer 16 programmes d'histoire entre 1851 et 1981. Cette grille, conçue dans une perspective descriptive, a pour objectif de faire ressortir les différentes composantes des programmes à l'étude et s'attache, non seulement à analyser les buts et les contenus des programmes en question, mais aussi à analyser les fondements. Si cette grille propose une approche globale qui peut s'avérer pertinente pour répondre à certains de nos objectifs de recherche, elle n'est pas pour autant adaptée à notre projet car elle a pour finalité première de décrire l'évolution des programmes d'histoire au Québec, tant au primaire qu'au secondaire, sur une période de 130 ans, par le biais d'une analyse qualitative comparative. Aussi, étant donné que nous avons décidé d'adopter une

approche de collecte de données thématique et mixte, nous proposons une grille en trois volets dans les tableaux suivants.

Tableau 2
Grille d'analyse 1

GRILLE D'ANALYSE 1			
Thème central : les fondements épistémologiques			
<p>Analyse des fondements épistémologiques : <i>Quelle place est accordée à l'histoire sociale, politique, culturelle, économique et à la géographie dans le programme d'HQC?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyse de contenu : formulation des intentions; • Analyse de la structure du contenu de formation (analyse catégorielle thématique, analyse statistique, analyse textuelle); • Comparaison entre les intentions et le contenu; • Comparaison avec la structure du programme d'HÉC. 			
Thèmes associés	Concepts associés	Sous-thèmes	Indicateurs
L'HISTOIRE	<p>Quelle est la conception de la discipline historique contenue dans le discours?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discipline historique • Science historique 		<ul style="list-style-type: none"> • Inventaire lexical thématique • Éléments explicites, • Éléments implicites.
HISTOIRE POLITIQUE	<ul style="list-style-type: none"> • Politique, • Pouvoir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Histoire institutionnelle, • Histoire événementielle, • Histoire militaire, • Histoire de l'administration et des politiques publiques, • Les groupes d'influence. 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissances, • Concepts communs, • Concepts particuliers, • Dates charnières. → p. 21 à 68 • Inventaire lexical thématique
HISTOIRE SOCIALE	<ul style="list-style-type: none"> • Société, • Groupes, • Population. 	<ul style="list-style-type: none"> • La démographie, • La structure sociale, • l'histoire urbaine, • l'histoire rurale, • l'histoire des femmes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Éléments explicites, • Éléments implicites.

HISTOIRE ÉCONOMIQUE	<ul style="list-style-type: none"> • Économie 	<ul style="list-style-type: none"> • Systèmes économiques, • politique économique, • commerce et échange, • secteurs d'activités, • distribution du travail. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inventaire lexical thématique • Éléments explicites, • Éléments implicites.
HISTOIRE CULTURELLE	<ul style="list-style-type: none"> • Culture • Repères culturels 	<ul style="list-style-type: none"> • Les mouvements de pensée, • les idéologies, • les doctrines, • La religion, • l'identité et les rituels, • la langue, • l'éducation, • l'art. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inventaire lexical thématique • Éléments explicites, • Éléments implicites.
GÉOGRAPHIE	<ul style="list-style-type: none"> • Territoire, • Milieu, • Environnement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Géographie physique (climat, relief, etc.), • Géographie humaine (occupation du sol, aménagement du territoire), • Géopolitique (traités). 	

Tableau 3
Grille d'analyse 2

GRILLE D'ANALYSE 2	
Thème central : Les fondements didactiques	
<p>Analyse des fondements didactiques :</p> <p><i>Quelle sont les stratégies d'enseignement et d'apprentissage préconisées?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyse des recommandations; • Analyse de la place de la démarche historique ou de la pensée historique dans le discours et dans l'évaluation; • Analyse des types de modalités de mise en œuvre préconisées quant à l'application du programme; • Mise en parallèle avec le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2006). 	

Thèmes associés	Concepts associés	Sous-thèmes	Indicateurs
La pensée historique	<ul style="list-style-type: none"> • Démarche historique, • Perspective historique, • Méthode historique, • Conscience historique, • Empathie historique. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caractérisation, • Problématisation, • Conceptualisation, • Interprétation, • Synthèse, • Sources, • Opérations intellectuelles, • Techniques historiques. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inventaire lexical thématique • Éléments explicites, • Éléments implicites.
Paradigmes	<ul style="list-style-type: none"> • Paradigme de l'enseignement, • Paradigme de l'apprentissage, • Modèle(s) d'apprentissage préconisé(s), • Paradigme disciplinaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Séquence d'enseignement apprentissages, • Rôle de l'enseignant, • Rôle de l'élève. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inventaire lexical thématique, • Éléments explicites, • Éléments implicites.
APC	<ul style="list-style-type: none"> • PFÉQ 	<ul style="list-style-type: none"> • DGF • CT • DA • CD 	<ul style="list-style-type: none"> • Inventaire lexical thématique, • Éléments explicites, • Éléments implicites.

Tableau 4
Grille d'analyse 3

GRILLE D'ANALYSE 3			
Thème central : Les fondements idéologiques			
<p>Analyse des fondements idéologiques : <i>Quelles sont les finalités du programme d'HQC?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Analyse de contenu : la formulation d'objectifs généraux; Analyse de contenu : la formulation d'objectifs spécifiques; Analyse des types de finalités poursuivies dans le discours et dans la structure du programme; Analyse des représentations (rôle social de l'enseignant et de l'enseignement de l'histoire, rôle de l'élève, etc.). 			
Thèmes associés	Concepts associés	Sous-thèmes	Indicateurs
Finalités nationalistes	<ul style="list-style-type: none"> Nation(s), Peuple(s), Canada, Québec, Pays, Nationalisme. 	<ul style="list-style-type: none"> Nationalisme ethnique, Nationalisme civique, Histoire politique, Histoire, événementielle. 	<ul style="list-style-type: none"> Inventaire lexical thématique Éléments explicites, Éléments implicites.
Finalités mémorielles et/ou identitaires	<ul style="list-style-type: none"> Mémoire, Identité, Diversité. 	<ul style="list-style-type: none"> Histoire plurielle 	
Finalités patrimoniales et/ou culturelles	<ul style="list-style-type: none"> Culture, Repères culturels, Patrimoine. 	<ul style="list-style-type: none"> Histoire culturelle, Patrimoine 	
Finalités Civiques	<ul style="list-style-type: none"> Éducation à la citoyenneté, Vivre-ensemble. 	<ul style="list-style-type: none"> Esprit critique, Débat, Conscience citoyenne, Citoyen, Participation sociale. 	

4. LES LIMITES

L'une des limites de cette recherche réside dans la proximité que j'entretiens avec l'objet d'étude. Tel l'historien du temps présent, je suis confrontée, en tant que citoyenne et

enseignante en univers social, à la nature polémique et politique du sujet. La mise à distance nécessaire de l'objet d'étude implique donc une série de garde-fous que le cadre méthodologique a tenté d'instaurer par une approche rigoureuse (Van der Maren, 1996). Pour autant, nous ne sommes point à l'abri mais nous espérons néanmoins être en mesure de répondre, en toute humilité, à la question de recherche proposée à partir du cadre méthodologique adopté. En effet, Van Campenhoudt et Quivy (1995) soulignent que l'analyse de contenu exige du chercheur qu'il prenne du recul par rapport à sa culture première :

il ne s'agit pas d'utiliser ses propres repères idéologiques ou normatifs pour juger ceux des autres, mais bien de les analyser à partir de critères qui portent davantage sur l'organisation interne du discours que sur son contenu explicite. (*Ibid.*, p. 209-210)

Par ailleurs, nous avons soulevé différentes problématiques auxquelles nous ne répondons pas dans le cadre dudit projet de recherche et qui témoignent de ses limites : Qui a rédigé le programme d'HQC? Quelles modifications ont été apportées au dit programme entre sa première version provisoire (janvier 2015) et sa version officielle (août 2017)? Les cadres d'évaluation sont-ils arrimés au programme de façon à assurer la cohérence entre le discours curriculaire et la planification enseignante? Les épreuves uniques correspondent-elles aux injonctions curriculaires? Enfin, dans la mesure où l'interprétation risque fort d'être placée dans une perspective comparative, le programme d'HÉC ne faisant pas l'objet d'une analyse systématique, il est possible, que certaines de nos conclusions puissent apparaître superficielles.

QUATRIÈME CHAPITRE

LES RÉSULTATS DE LA COLLECTE DE DONNÉES

Le quatrième chapitre de cet essai a pour objet de présenter les résultats de la collecte de données de façon thématique autour des trois thèmes centraux relatifs à cette recherche soit : les fondements épistémologiques, les fondements didactiques et les fondements idéologiques (ou finalités) du programme d'HQC.

La collecte de données repose sur deux méthodes distinctes qui nous permettent de dégager des indicateurs autour des trois thèmes centraux. Premièrement, le contenu des apprentissages a été classifié autour du thème central de l'épistémologie et de ses thèmes associés (approche qualitative). Deuxièmement, l'ensemble du corpus a fait l'objet d'un inventaire lexical et d'une analyse d'occurrence (approche quantitative).

Les résultats de cette collecte de données reposant sur approche méthodologique mixte sont synthétisés dans cette section de façon thématique toujours autour des trois thèmes centraux, mais les détails de la collecte de données ont été placés en annexe afin d'alléger le corps de l'essai.

1. LE THÈME CENTRAL DE L'ÉPISTÉMOLOGIE

Afin de savoir quelle place est accordée à l'histoire sociale, à l'histoire politique, à l'histoire culturelle, à l'histoire économique et à la géographie dans le corpus à l'étude, nous avons dégagé, dans le cadre conceptuel, certains thèmes associés au thème central de l'épistémologie. Ce dernier permet d'envisager en quoi la discipline historique est considérée comme une science et il permet, aussi, de déterminer les différents courants historiographiques qui influencent le programme d'HQC. En conséquence, nous présentons le classement des connaissances prescrites dans la précision des connaissances en fonction de leur appartenance à tel ou tel concept commun (culture, économie, pouvoir, société, territoire) dans chacune des huit réalités sociales à étudier au deuxième cycle du secondaire. Ensuite,

nous procédons à un inventaire lexical autour des concepts associés : histoire, histoire politique, histoire sociale, histoire économique, histoire culturelle et géographie.

1.1 La structure du programme d'HQC

Il convient, avant de présenter les résultats de la collecte de données concernant la classification relative à la précision des connaissances historiques, de présenter la structure du programme d'HQC.

Le programme d'HQC est divisé en huit périodes : quatre en troisième secondaire (des origines à 1840) et quatre en quatrième secondaire (de 1840 à nos jours). Chaque période correspond à une réalité sociale et est associée à trois concepts particuliers comme nous pouvons le voir dans les tableaux 5 et 6 aux pages suivantes. De plus, le programme d'HQC s'articule autour de cinq concepts communs qui illustrent les objectifs de ce dernier, soit d'aborder l'histoire politique (pouvoir), l'histoire sociale (société) ainsi que les aspects culturels (culture), économiques (économie) et territoriaux (territoire) de l'histoire du Québec et du Canada (Gouvernement du Québec, 2017, p. 1-2). Le concept de pouvoir correspond à tout ce qui touche à l'autorité, à l'influence ou à la puissance (histoire politique, histoire institutionnelle, histoire militaire, les guerres et conflits, les idées politiques, etc.). Celui de société concerne l'ensemble des personnes ou groupes qui composent une société donnée ainsi que les aspects organisationnels et démographiques. Le concept d'économie relevant de l'histoire économique est constitué d'un ensemble disparate pouvant aller des doctrines et des systèmes économiques, aux échanges, au commerce, à la distribution du travail, etc. Celui de culture relève des aspects culturels, soit tout élément propre à une société donnée : l'éducation, l'art, la langue, la religion, les mentalités, les mouvements de pensée, les idéologies, les doctrines, etc. Enfin, le concept de territoire relève de la géographie et il définit l'espace occupé et construit par une société ou un groupe à un moment donné, il est donc le produit des interrelations entre les différents acteurs d'une société.

Tableau 5 - La structure du programme en 3e secondaire (Gouvernement du Québec, 2017, p. 20)

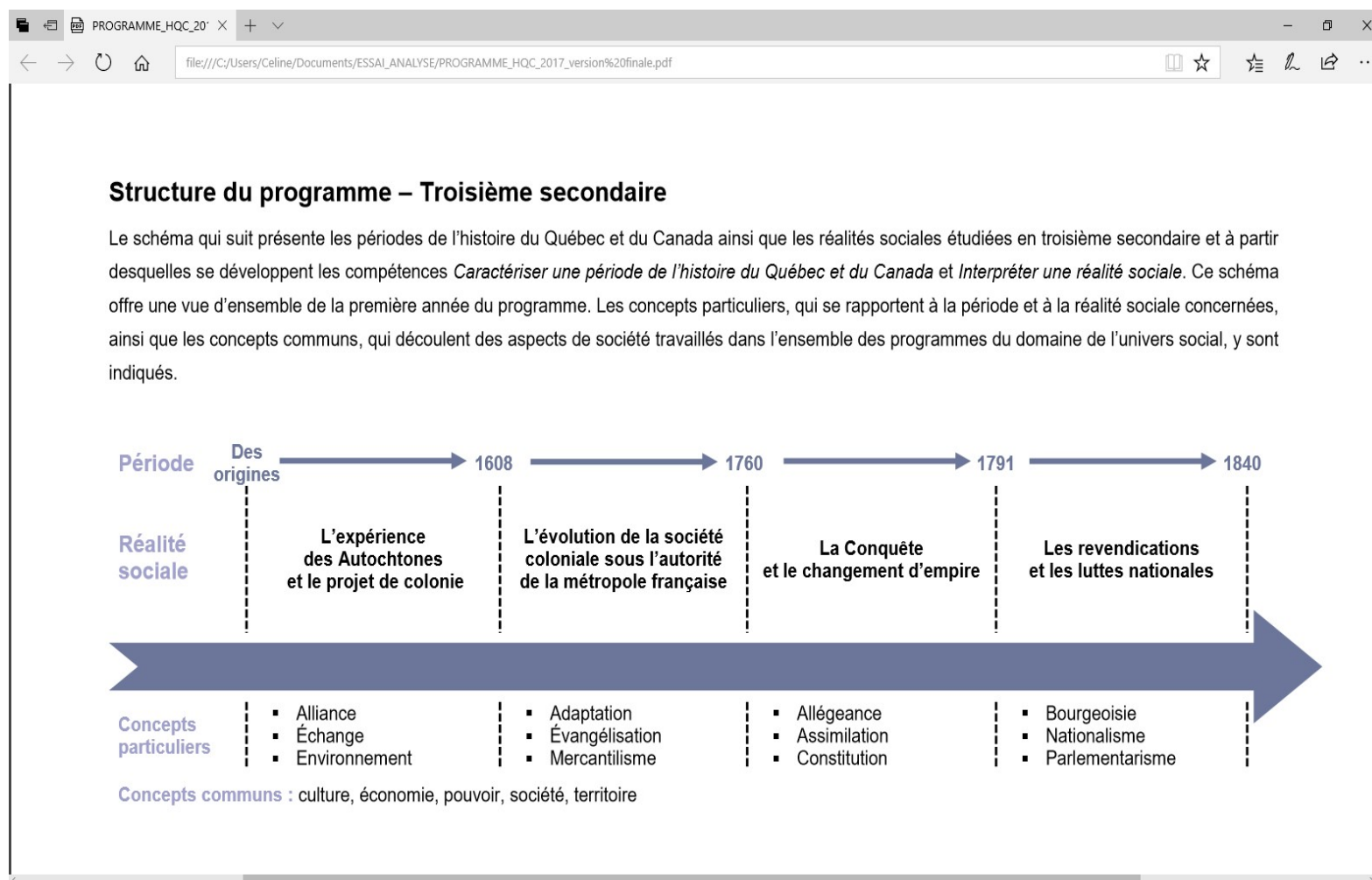
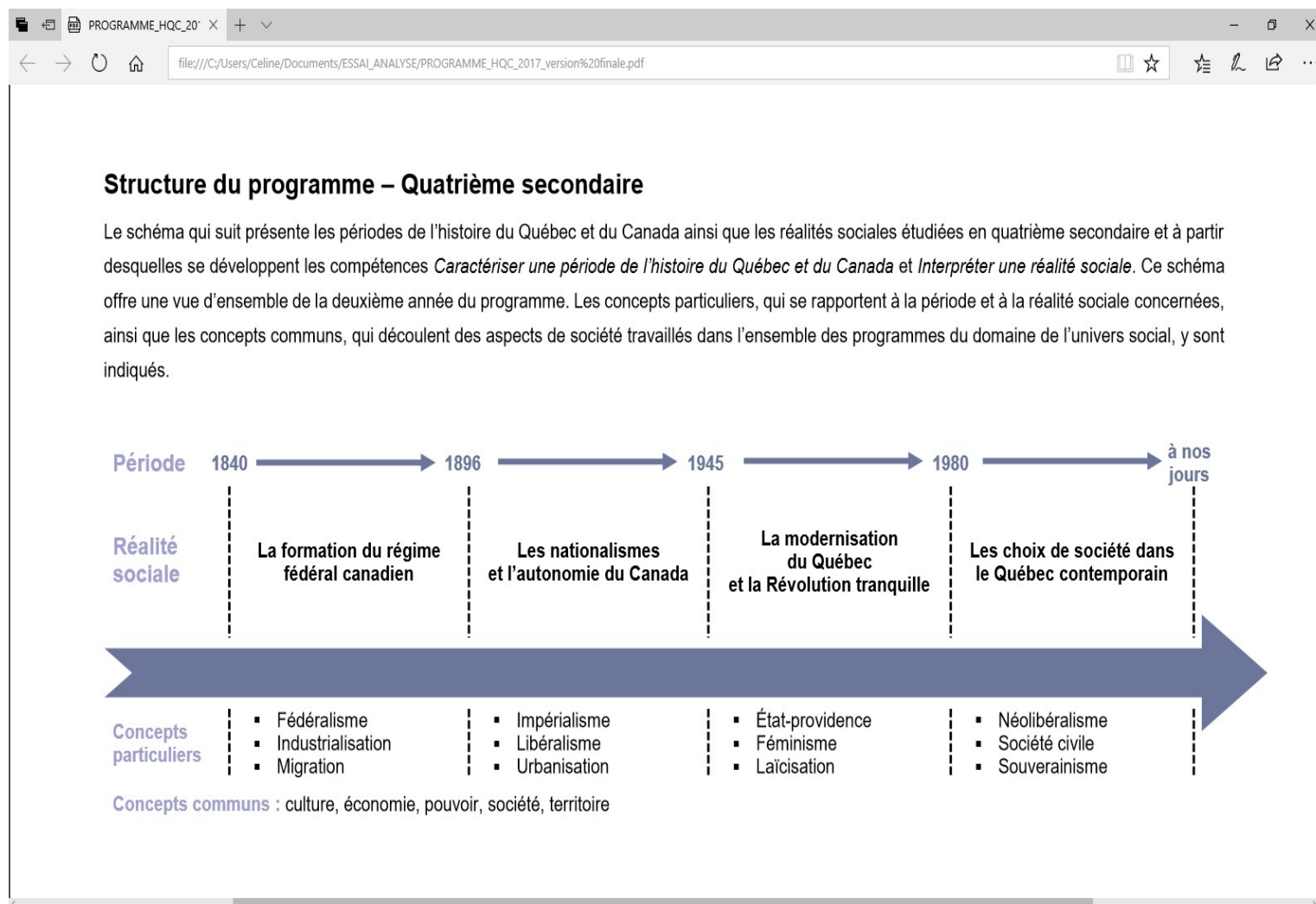


Tableau 6 - La structure du programme en 4e secondaire (Gouvernement du Québec, 2017, p. 41)



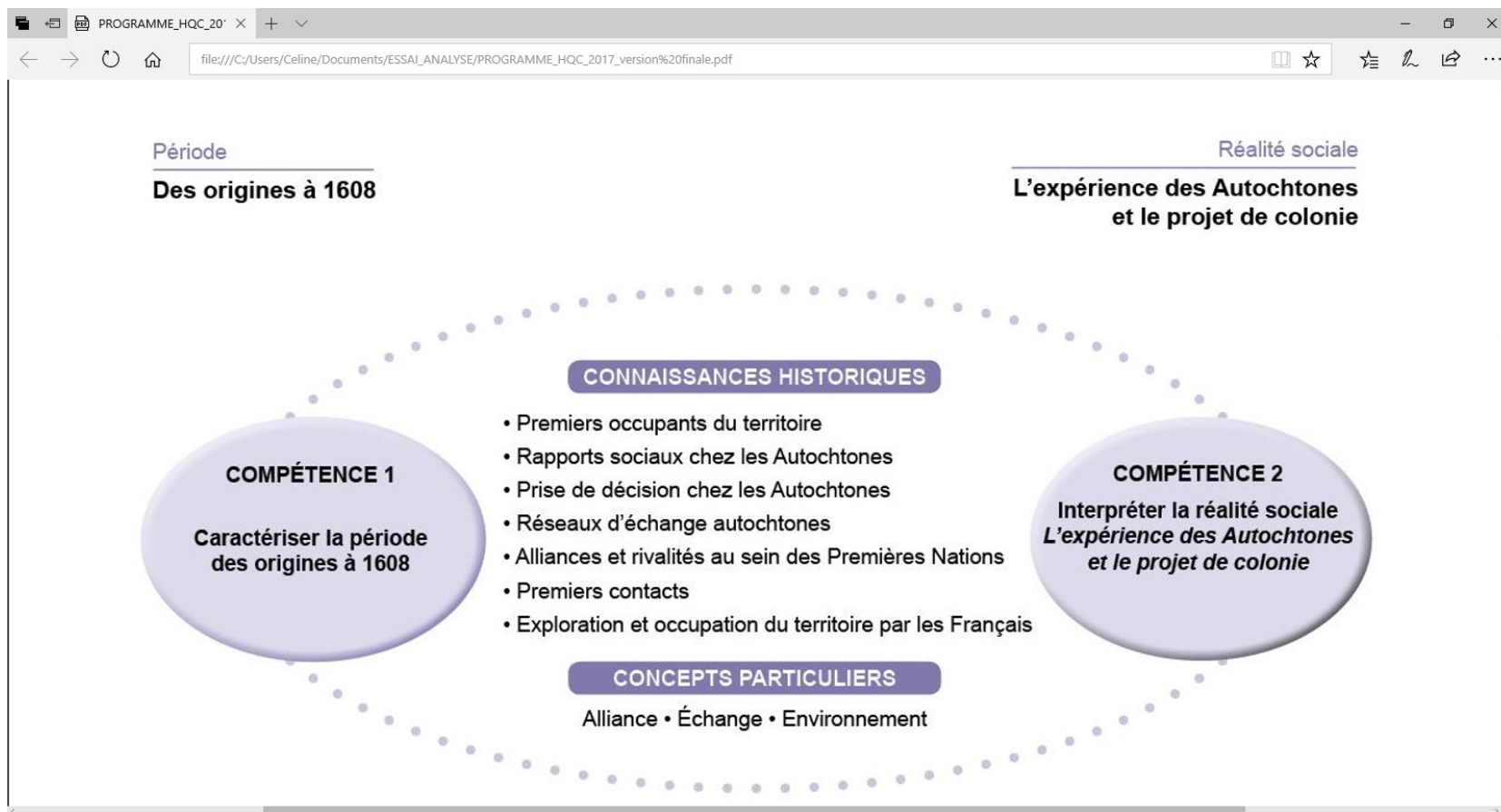
Si nous comparons la structure du programme d'HÉC au programme d'HQC, nous constatons, dans le nouveau programme, une diminution des concepts et des connaissances prescrites et un nombre moindre de réalités sociales à étudier au deuxième cycle du secondaire par rapport à l'ancien. Le nombre de repères temporels suggérés est, par contre supérieur, à celui que l'on rencontre dans le programme d'HQC. Quant aux repères culturels, ils sont intégrés à la précision des connaissances. Ces dernières sont présentées sous forme de tableaux dans le programme et sont réparties en fonction des huit réalités sociales.

Tableau 7
Tableau comparatif de la structure des programmes d'HQC et d'HÉC

<i>HQC</i> (2017)	Réalités sociales	Concepts communs	Concepts particuliers	Connaissances et thèmes	Événements
3 ^e sec.	4	5	12	209/47 thèmes	60
4 ^e sec.	4		12	219/56 thèmes	83
TOTAL	8	5	24	428 /103 thèmes	143
<i>HÉC</i> (2006)	Réalités sociales	Concepts centraux	Concepts particuliers	Connaissances et thèmes (<i>cf. PDA</i>)	Événements
3 ^e sec.	7	7	45	158/55 thèmes	127
4 ^e sec.	5	5	26	352/84 thèmes	102
TOTAL	12	12 centraux + 3 communs	71	510/139 thèmes	229, dont 43 communs, soit 186

Dans la section suivante, les connaissances historiques seront classées en fonction des cinq concepts communs (culture, économie, pouvoir, société et territoire) sous forme de tableaux, ce qui devrait nous permettre de dégager certaines données quantitatives nécessaires pour définir la place qu'occupent l'histoire politique, l'histoire sociale, l'histoire culturelle, l'histoire économique et la géographie dans le nouveau programme.

Tableau 8 - Exemple de connaissances historiques prescrites pour la réalité sociale *L'expérience des Autochtones et le projet de colonie* (Gouvernement du Québec, 2017, p. 23)



1.2 Le classement thématique en fonction des concepts communs

Le programme est divisé en huit parties. L'une d'elle s'intitule « Contenu de formation » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 16-65) et elle détaille la structure du programme tout en précisant les connaissances historiques prescrites dans chacune des huit réalités sociales contenues dans le programme du deuxième cycle du secondaire. C'est cette dernière section, intitulée « Précision des connaissances », qui fera l'objet d'une catégorisation thématique systématique. Elle est présentée sous forme de tableaux divisés en sections composées d'items (a), b), c)...) précisant les connaissances historiques attendues pour chaque réalité sociale. Elles sont considérées comme un « bagage de connaissances essentielles » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 17) et soutiennent la caractérisation (cf. CD1) et l'interprétation d'une réalité sociale (cf. CD2).

Or, si l'intitulé des connaissances est un indicateur pour connaître l'angle d'entrée dominant pour aborder un sujet, nous ne pouvons pour autant nous en contenter car la Précision des connaissances apporte certaines nuances que nous devons prendre en considération dans notre classification. En effet, certains items comportent des ambiguïtés et leur catégorisation a été problématique. Ils sont indiqués en rouge et ils ont été classés dans différentes catégories conceptuelles (cf. Annexe A). Si nous prenons l'exemple de *la milice canadienne*, qui appartient à l'intitulé *Guerre de la Conquête* (cf. Annexe A2), l'angle d'entrée est, à priori, politique et elle doit être abordée du point de vue de l'organisation militaire. Seulement, l'influence des autochtones sur les techniques de guerre ne peut être occultée. Pour trancher, nous avons consulté les manuels, lesquels sont soumis à l'approbation du MEES. L'ensemble des manuels donnent une définition qui caractérise la milice avant tout comme un groupe militaire formé de «citoyens» ou de «colons» ou «d'habitants-soldats». Le sujet est vaguement évoqué, essentiellement lors de la bataille des plaines d'Abraham. Un seul (Courval et *al.*, 2016, p. 117) insiste sur le rôle militaire des miliciens canadiens lors de la Conquête et mentionne le rôle des «Loups blancs». De plus, la levée de l'ost nous apparaît être un héritage du système féodal français qui a trouvé une forme de prolongement en Nouvelle-France avec le système seigneurial, à la différence

près que ce n'est plus le seigneur, sur ordre du roi, qui convoque le ban et l'arrière ban, mais le gouverneur général. En conséquence, nous pouvons considérer cet item sous différents aspects : social, politique et culturel. Nous avons aussi constaté que certains intitulés nous indiquent un angle d'entrée dominant erroné. Un exemple flagrant est celui des *rapports sociaux chez les Autochtones* dans la réalité sociale *l'expérience des Autochtones et le projet de colonie* (Gouvernement du Québec, 2017, p. 27-28). Nous classerions spontanément ces connaissances dans la catégorie société. Or, si l'on se penche sur la Précision des connaissances, l'angle d'entrée dominant est, sans conteste, culturel. Inversement, l'intitulé des connaissances *Féminisme* (Gouvernement du Québec, 2017, p. 59) nous incline à classer les items correspondants dans la catégorie culture dans la mesure où le féminisme est un mouvement de pensée. Néanmoins, la précision des connaissances indique clairement que le féminisme, dans la réalité *la modernisation du Québec et la révolution tranquille*, est un mouvement social et donc un groupe d'influence (pouvoir), ayant des revendications d'ordre politique et d'ordre socio-économique. Ainsi, ces exemples illustrent la complexité de la classification dont le détail est accessible dans l'annexe A de cet essai.

Tableau 9 - La précision des connaissances dans la réalité sociale 1 (Gouvernement du Québec, 2017, p. 24)

Précision des connaissances	
Période	Réalité sociale
Des origines à 1608	L'expérience des Autochtones et le projet de colonie
Premiers occupants du territoire <ul style="list-style-type: none"> a. Migrations à l'origine du peuplement du nord-est de l'Amérique b. Familles linguistiques c. Premières Nations et nation inuite d. Territoire occupé e. Modes de vie 	Alliances et rivalités au sein des Premières Nations <ul style="list-style-type: none"> a. Système d'alliances b. Objets de rivalité c. Guerres d. Sort des prisonniers
Rapports sociaux chez les Autochtones <ul style="list-style-type: none"> a. Structures matrilineaire et patrilineaire b. Tradition chamanique c. Éducation des enfants d. Partage des biens e. Tradition orale f. Don et contre-don 	Premiers contacts <ul style="list-style-type: none"> a. Conjoncture européenne b. Explorations européennes en Amérique c. Pêcheries européennes et chasse à la baleine d. Produits échangés entre des Autochtones et des Européens e. Perspective des Autochtones
Prise de décision chez les Autochtones <ul style="list-style-type: none"> a. Désignation des chefs b. Rôle des chefs et des aînés 	Exploration et occupation du territoire par les Français <ul style="list-style-type: none"> a. Premiers voyages de Jacques Cartier b. Colonie de peuplement sur le cap Rouge c. Autres tentatives de colonisation par la France dans le nord-est de l'Amérique d. Alliance franco-amérindienne de 1603
Réseaux d'échange autochtones <ul style="list-style-type: none"> a. Activités économiques b. Échanges entre nations c. Étendue des réseaux d'échange sur le continent d. Utilisation des voies d'eau 	

Tableau 10 - Répartition des concepts particuliers par niveau et par thème

Concepts Communs (24) Niveaux	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
Troisième secondaire	Évangélisation Assimilation Nationalisme Mercantilisme	Échange	Alliance Allégeance Constitution Parlementarisme	Adaptation Bourgeoisie	Environnement
Quatrième secondaire	Laïcisation Impérialisme Libéralisme Néolibéralisme Souverainisme Féminisme	Industrialisation	Fédéralisme État providence Société civile	Migration	Urbanisation
TOTAL	Culture (10) 42%	Économie (2) 8%	Pouvoir (7) 29%	Société (3) 13%	Territoire (2) 8%

Tableau 11 - Le nombre de connaissances historiques prescrites par niveau et par réalité sociale dans le programme d'HQC

3^e secondaire	Des origines à 1608	1608-1760	1760-1791	1791-1840
<i>Connaissances</i>	30/7 thèmes	67/14 thèmes	49/12 thèmes	63/14 thèmes
<i>Repères de temps</i>	10	20	9	21
4^e secondaire	1840-1896	1896-1945	1945-1980	1980 à nos jours
<i>Connaissances</i>	52/14 thèmes	62/15 thèmes	57/15 thèmes	48/12 thèmes
<i>Repères de temps</i>	18	24	22	19

1.3 La « Précision des connaissances » : résultats du classement thématique des données sous forme de tableaux

Les tableaux ci-dessous présentent les résultats de la collecte de données faite suite au classement thématique des items relatifs à la précision des connaissances historiques. Le détail de la classification effectuée a été placé en annexes.

Tableau 12
Répartition des connaissances prescrites, dans la réalité sociale 1,
en fonction des concepts communs (3^e sec.)

<i>Réalité sociale 1 : L'expérience des Autochtones et le projet de colonie</i> (Gouvernement du Québec, 2017, p. 24)					
Concepts communs (30/7) Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
TOTAL	7	6,5	6,5	4	6

Dans la réalité 1, nous observons un relatif équilibre dans la répartition des concepts, bien que celui de société soit le moins représenté.

Tableau 13
Répartition des connaissances prescrites, dans la réalité sociale 2,
en fonction des concepts communs (3^e sec.)

<i>Réalité 2 : L'évolution de la société coloniale sous l'autorité de la métropole française</i> (Gouvernement du Québec, 2017, p. 28-29)					
Concepts communs (67/14) Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
TOTAL	7,33	10	20.83	16.84	12

Dans la réalité 2, le concept de pouvoir et celui de société sont les plus importants, représentant à eux deux plus de la moitié des connaissances prescrites.

Tableau 14
Répartition des connaissances prescrites, dans la réalité sociale 3,
en fonction des concepts communs (3^e sec.)

Réalité 3 : La Conquête et le changement d'empire (Gouvernement du Québec, 2017, p. 33-34)					
Concepts communs 49/12 Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
TOTAL	6	4	18	14	7

Dans la réalité 3, c'est encore le concept de pouvoir qui domine suivi de près par celui de société.

Tableau 15
Répartition des connaissances prescrites, dans la réalité sociale 4,
en fonction des concepts communs (3^e sec.)

Réalité 4 : Les revendications et les luttes nationales (Gouvernement du Québec, 2017, p. 39-40)					
Concepts communs 63/14 Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
TOTAL	7,5	11	26	8.5	10

Dans la réalité 4, le concept de pouvoir est toujours en tête de file, suivi de loin par ceux de l'économie et du territoire.

Tableau 16
Répartition des connaissances prescrites, dans la réalité sociale 5,
en fonction des concepts communs (4^e sec.)

Réalité sociale 5 : La formation du régime fédéral canadien (Gouvernement du Québec, 2017, p. 46-47)					
Concepts Communs 52/14 Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
TOTAL	9	11,33	14,34	9,33	8

Dans la réalité 5, les écarts sont moins grands entre les différents concepts, et c'est toujours celui de pouvoir qui se démarque.

Tableau 17
Répartition des connaissances prescrites, dans la réalité sociale 6,
en fonction des concepts communs (4^e sec.)

Réalité sociale 6 : Les nationalismes et l'autonomie du Canada (Gouvernement du Québec, 2017, p. 52-53)					
Concepts Communs 62/15 Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
TOTAL	16.5	10,5	23	10	2

Tableau 18
Répartition des connaissances prescrites, dans la réalité 7,
en fonction des concepts commune (4^e sec.)

Réalité sociale 7 : La modernisation du Québec et la Révolution tranquille (Gouvernement du Québec, 2017, p. 58-59)					
Concepts Communs 57/15 Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
TOTAL	16	5	24,5	8,5	3

Tableau 19
Répartition des connaissances prescrites, dans la réalité 8,
en fonction des concepts communs (4^e sec.)

Réalité sociale 8 : Les choix de société dans le Québec contemporain (Gouvernement du Québec, 2017, p. 64-65)					
Concepts Communs 48/12 Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
TOTAL	12	9	18	8	1

Enfin, dans les réalités 6, 7 et 8, le concept de pouvoir reste en tête, suivi de celui de culture tandis que celui de territoire reste loin derrière.

La série de tableaux ci-dessus a permis de faire non seulement l'inventaire des 428 connaissances contenues dans la précision des connaissances, mais aussi de les classer thématiquement. Chacune des huit réalités sociales a fait l'objet d'une catégorisation systématique autour du thème central de l'épistémologie et de ses thèmes associés : histoire politique (pouvoir), histoire sociale (société), histoire culturelle (culture), histoire économique (économie) et géographie (territoire). Dans la section suivante, nous faisons une synthèse des résultats obtenus.

1.4 La « Précision des connaissances » : synthèse des résultats du classement thématique des données

À partir de la collecte de données faite sur le thème de l'épistémologie, grâce à la précision des apprentissages, nous proposons une série de diagrammes circulaires synthétisant les données recueillies afin d'en faciliter leur analyse et leur interprétation ultérieures.

1.4.1 Les concepts particuliers au 2^e cycle du secondaire

Nous constatons que près de 42% des concepts particuliers relèvent des aspects culturels de l'histoire du Québec et du Canada, 29% relève de l'histoire politique tandis que les concepts relatifs aux aspects sociaux, territoriaux et économiques représentent moins d'1/3 des concepts particuliers prescrits. Il est à noter que le programme considère ces concepts particuliers prescrits comme « une base fondamentale, mais non exclusive du développement de l'habileté à conceptualiser » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 18).

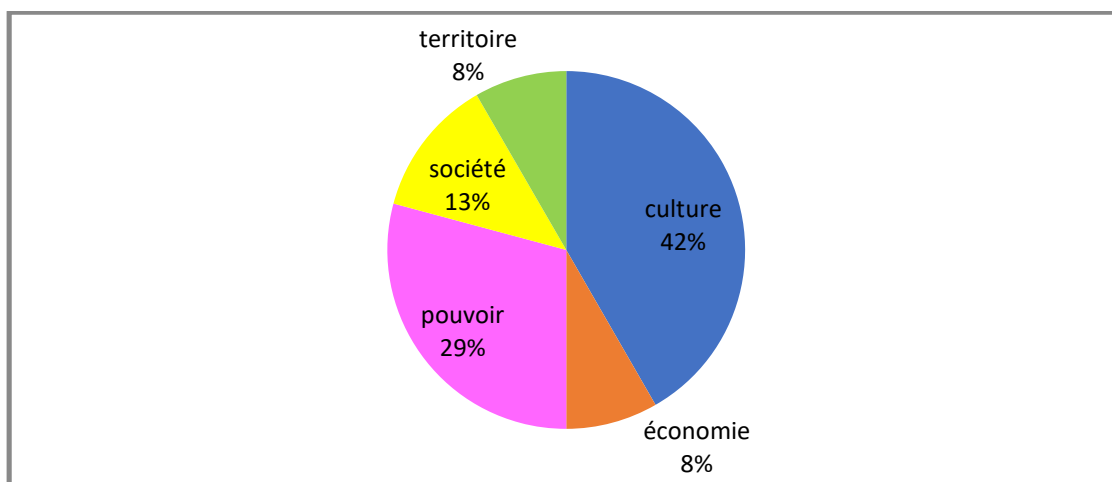


Figure 1- Répartition des concepts particuliers par thème au deuxième cycle

1.4.2 La précision des connaissances en 3^e secondaire

Les cinq angles d'entrée, pour aborder *l'expérience des Autochtones et le projet de colonie*, sont répartis de façon à peu près égale avec une part moindre pour l'histoire sociale.

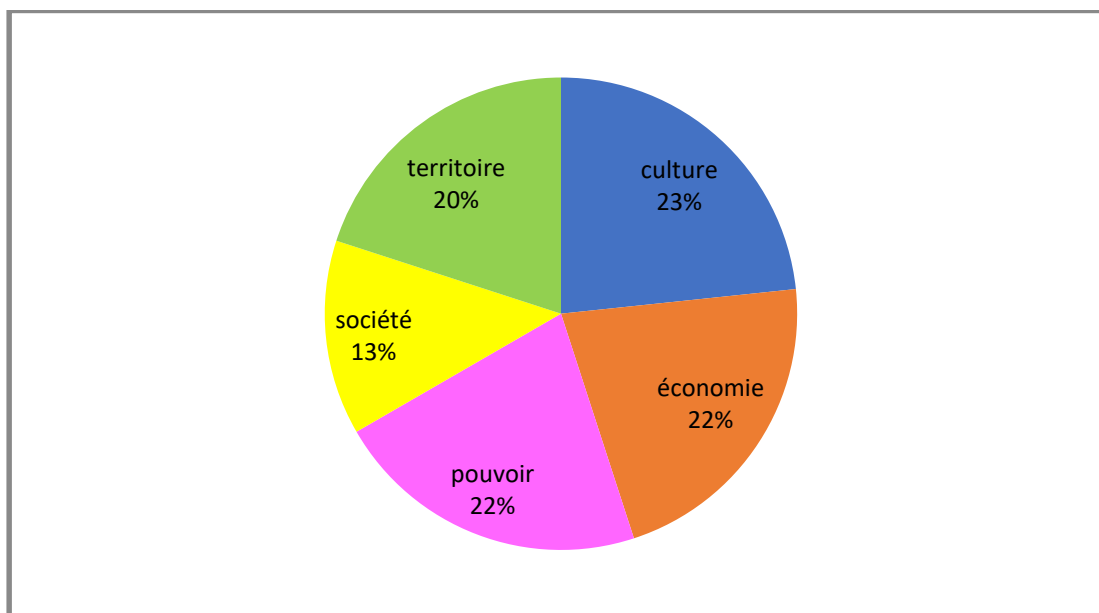


Figure 2 - Répartition des connaissances prescrites, dans la réalité sociale 1, fonction des concepts communs (3^e sec.)

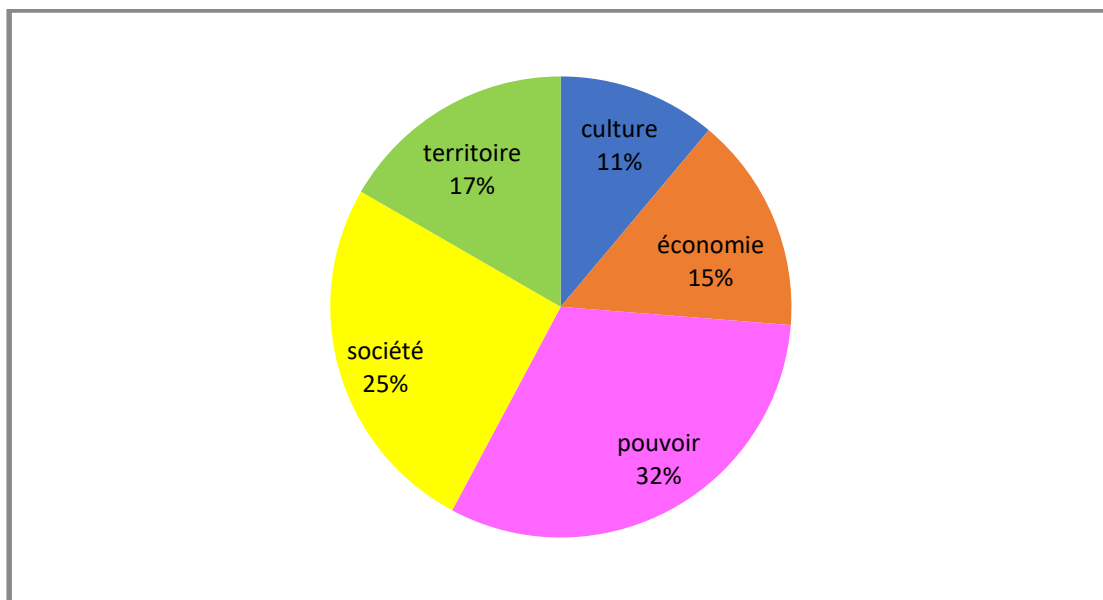


Figure 3 - Répartition des connaissances prescrites dans la réalité sociale 2 en fonction des concepts communs (3^e sec.)

Pour la période de la Nouvelle France, l'histoire politique et sociale semblent prédominer.

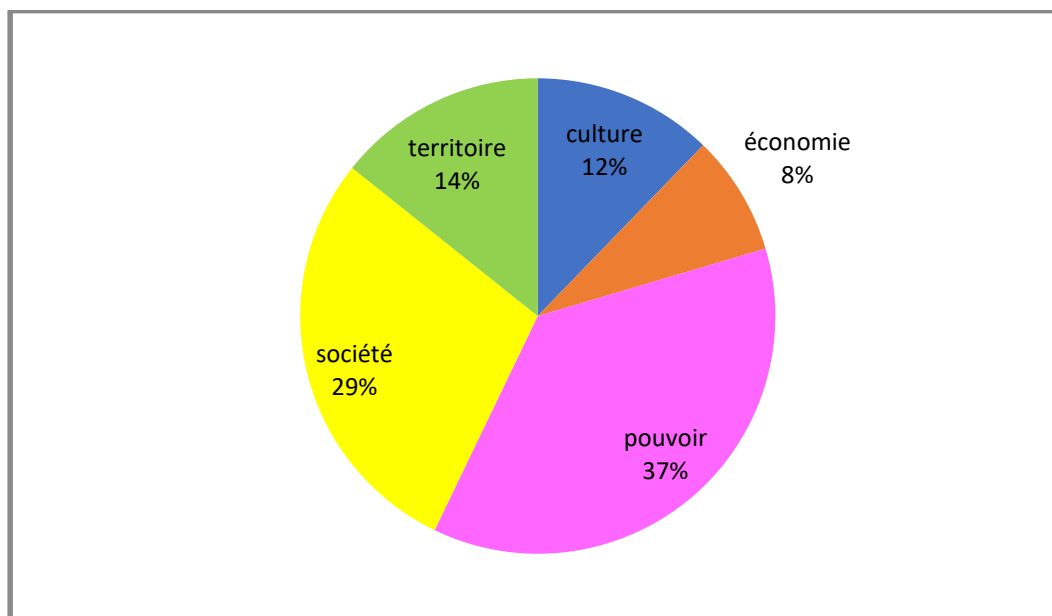


Figure 4 - Répartition des connaissances prescrites dans la réalité sociale 3 en fonction des concepts communs (3^e sec.)

Pendant la période qui marque le changement de régime, c'est surtout les aspects politiques et sociaux qui sont prépondérants.

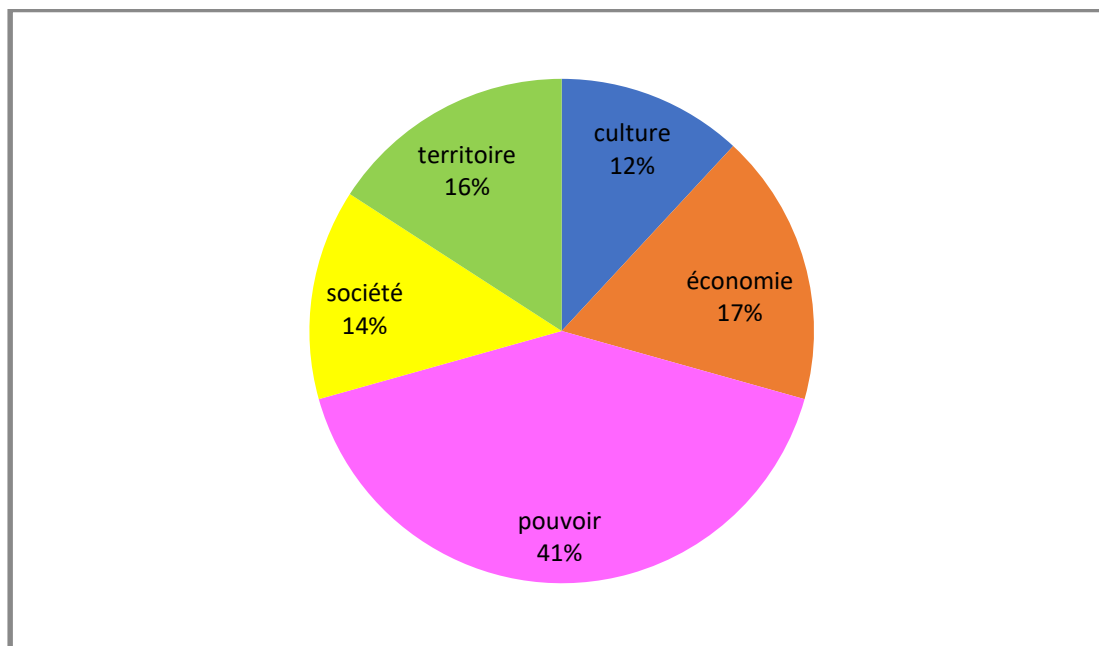


Figure 5 - Répartition des connaissances prescrites dans la réalité sociale 4 en fonction des concepts communs (3^e sec.)

La réalité sociale, *les revendications et les luttes nationales*, comme son intitulé l'indique, donne la part belle à l'histoire politique.

Tableau 20
Répartition des connaissances prescrites en fonction des concepts communs (3^e sec.)

Concepts (309)					
Réalités	<i>culture</i>	<i>économie</i>	<i>pouvoir</i>	<i>société</i>	<i>Territoire</i>
<i>Réalité sociale 1</i>	7,5	6.5	6.5	4	6
<i>Réalité sociale 2</i>	7.33	10	20.83	16.84	12
<i>Réalité sociale 3</i>	6	4	18	14	7
<i>Réalité sociale 4</i>	7.5	11	26	8.5	10
Total concepts particuliers	27.83	31.5	71.33	43.34	35

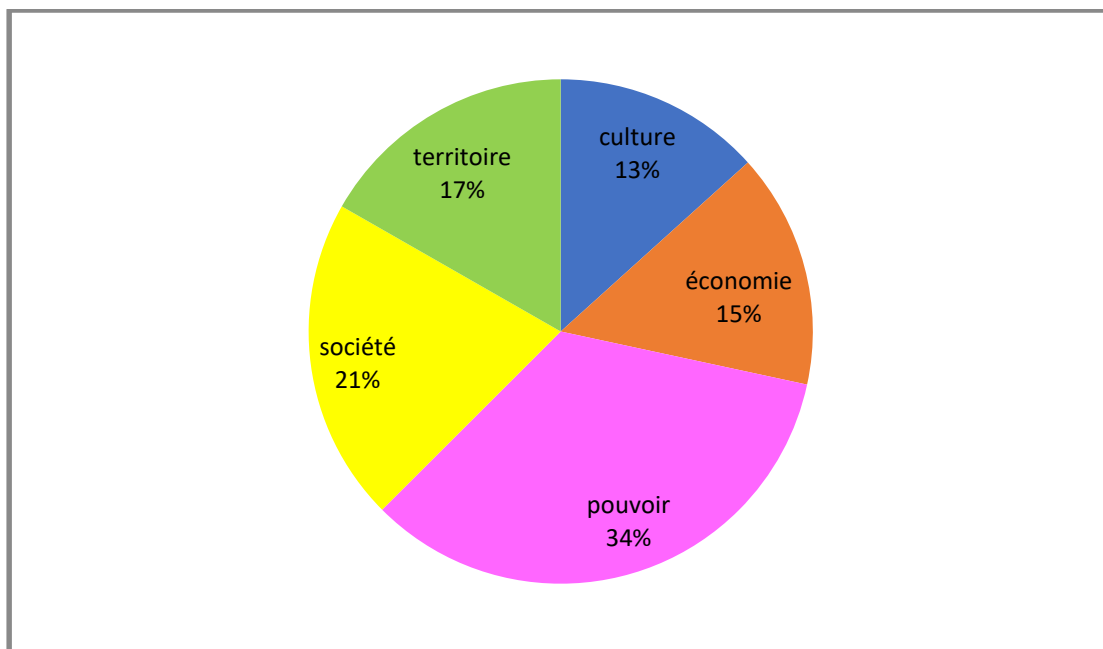


Figure 6 - Répartition des connaissances prescrites en fonction des concepts communs en 3^e sec. (en %)

Le programme de 3^e secondaire, au regard des données récoltées dans la précision des connaissances, semble essentiellement axé sur l'histoire politique, en particulier dans la période 4.

1.4.3 La précision des connaissances en 4^e secondaire

La répartition des connaissances, en fonction des cinq concepts communs, a été évaluée dans la section précédente, les résultats en 4^e secondaire sont maintenant présentés sous forme synthétique selon le même procédé.

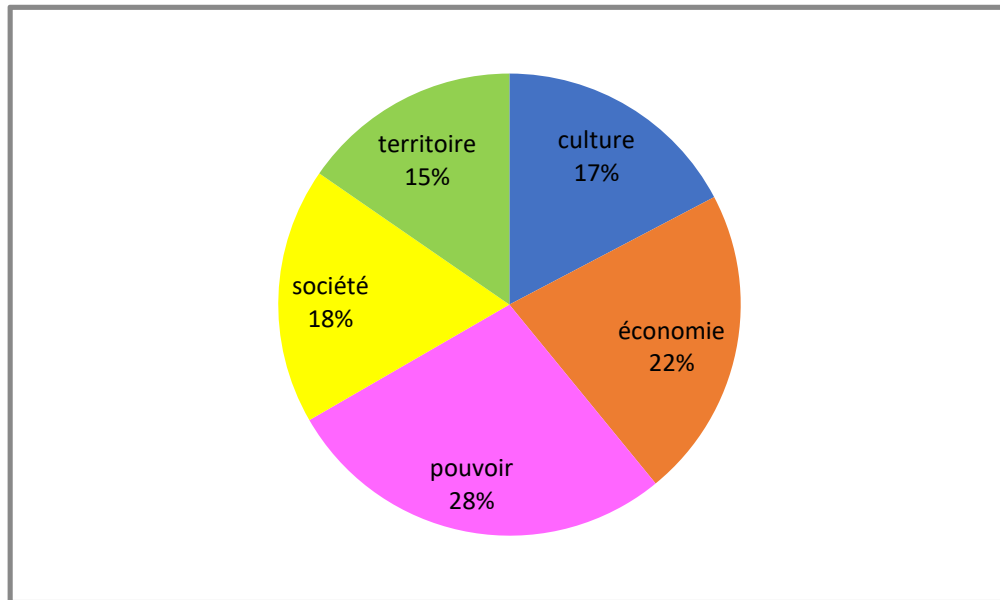


Figure 7 - Répartition des connaissances prescrites dans la réalité sociale 5 en fonction des concepts communs (4^e sec.)

Dans cette réalité sociale, l'histoire politique domine, suivie par l'histoire économique, puis sociale.

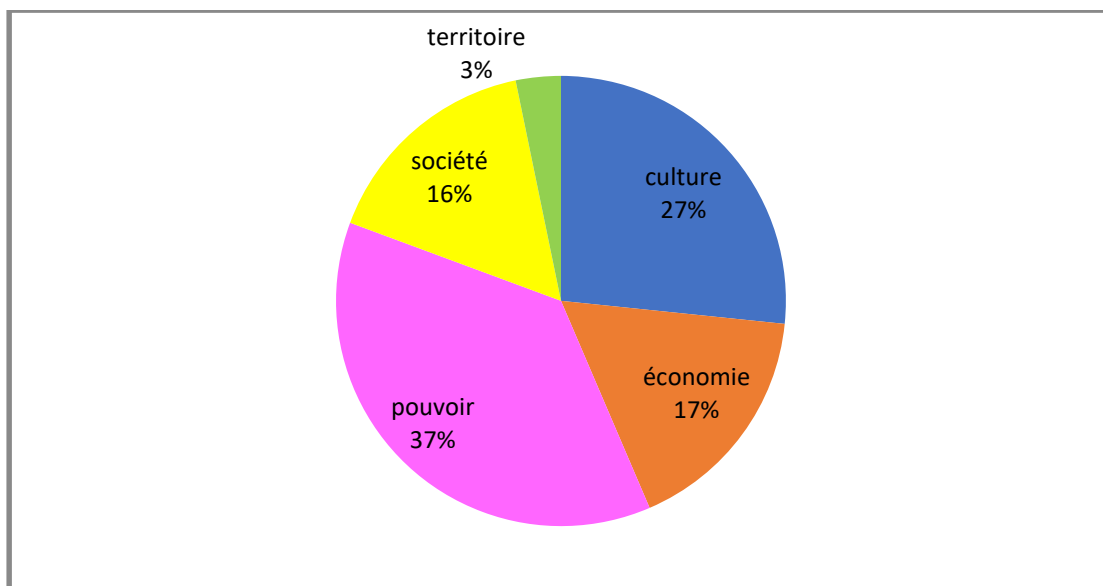


Figure 8 - Répartition des connaissances prescrites dans la réalité sociale 6 en fonction des concepts communs (4^e sec.)

Dans cette réalité sociale, c'est encore le thème du pouvoir qui prédomine, mais cette fois-ci suivi, dans une proportion notable, par le thème de la culture au détriment du territoire qui représente à peine 3% des connaissances prescrites.

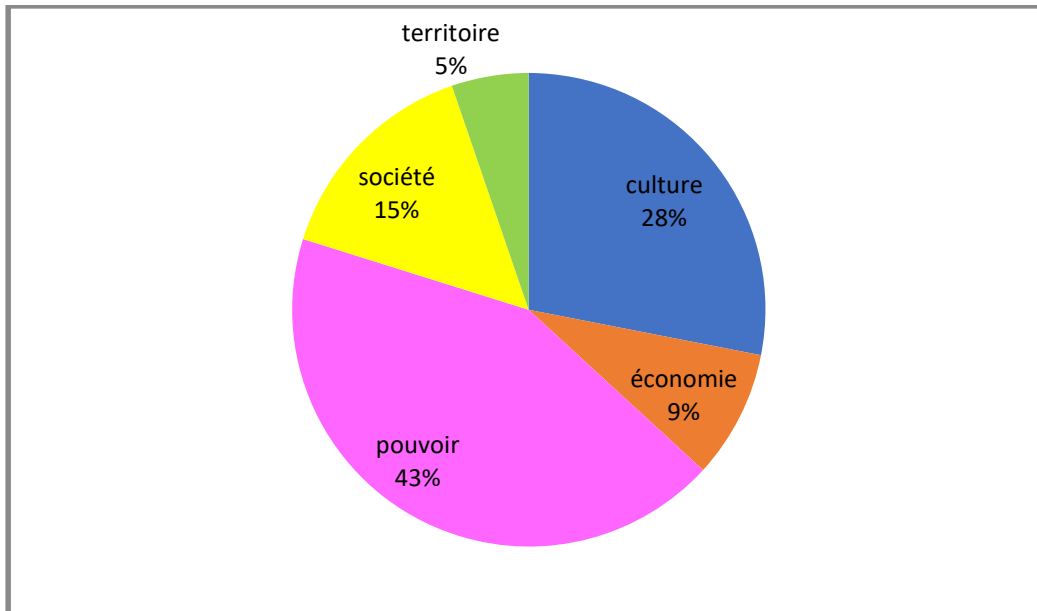


Figure 9 - Répartition des connaissances prescrites dans la réalité sociale 7 en fonction des concepts communs (4^e sec.)

Nous faisons le même constat que pour la réalité sociale précédente.

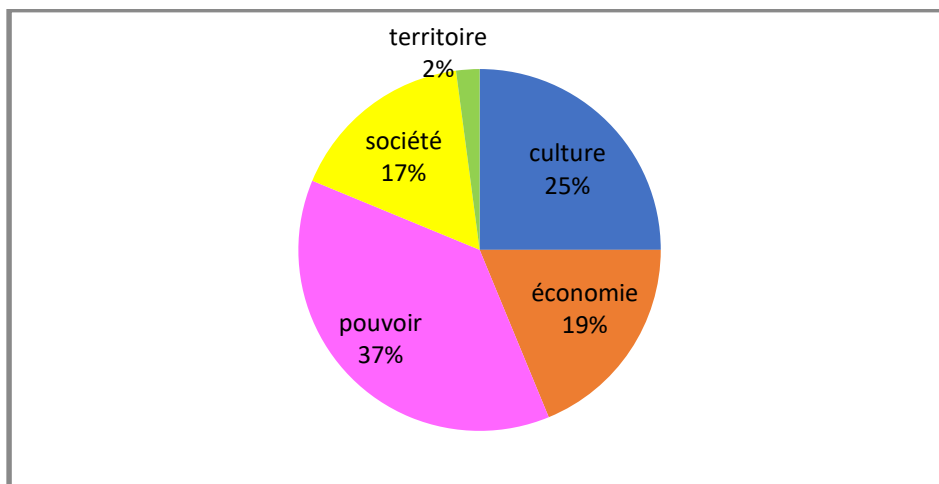


Figure 10 - Répartition des connaissances prescrites dans la réalité sociale 8 en fonction des concepts communs (4^e sec.)

Nous faisons le même constat que pour la réalité sociale précédente.

Tableau 21
Répartition des connaissances en fonction des concepts communs (4^e sec.)

Concepts communs réalités sociales	<i>culture</i>	<i>économie</i>	<i>pouvoir</i>	<i>société</i>	<i>Territoire</i>
<i>Réalité sociale 5</i>	9	11,33	14,34	9.33	8
<i>Réalité sociale 6</i>	16,5	10.5	23	10	2
<i>Réalité sociale 7</i>	16	5	24.5	8,5	2
<i>Réalité sociale 8</i>	12	9	18	8	1
Total concepts particuliers (219)	53,5	35.83	79.84	35.83	14

En 4^e secondaire, le programme est lui aussi axé sur le thème du pouvoir, suivi par les aspects culturels, tandis que les aspects géographiques sont peu abordés. Les aspects sociaux et économiques sont évoqués à parts égales, comme nous pouvons le visualiser dans le diagramme qui suit.

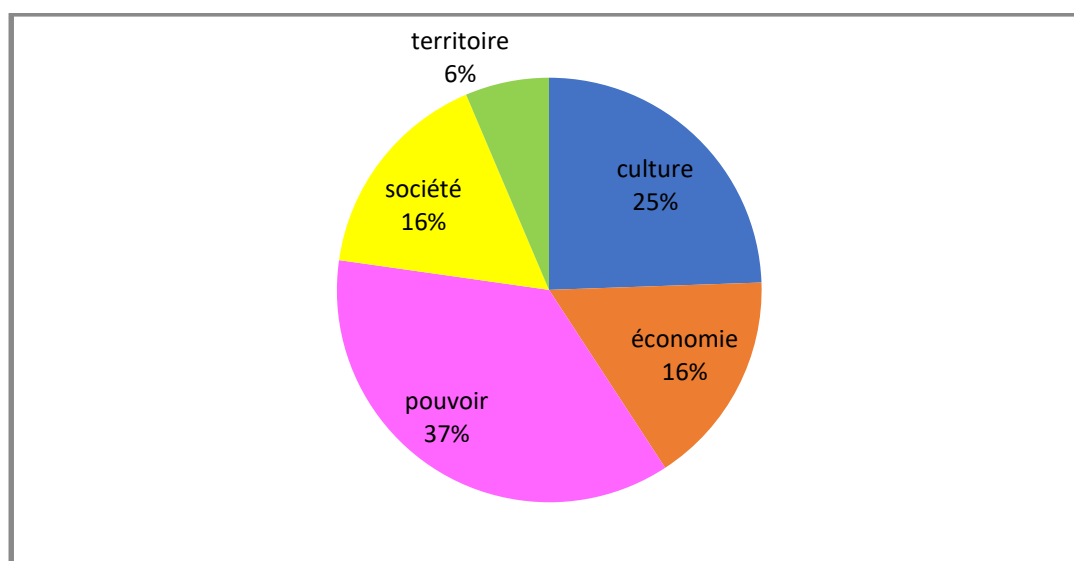


Figure 11 - Répartition des connaissances prescrites en fonction des concepts communs en 4^e sec. (en %)

1.4.4 La précision des connaissances au deuxième cycle du secondaire

Le tableau ci-dessous offre une synthèse portant sur l'ensemble de la collecte de données thématique faite à partir de la précision des connaissances. Les 428 items ont été quantifiés dans les tableaux 10 à 17 et sont répartis par niveau et par concepts communs aux huit réalités sociales. Le diagramme circulaire propose, quant à lui, une compilation statistique de l'ensemble des données recueillies pour le deuxième cycle.

Tableau 22
Répartition des connaissances prescrites en fonction des concepts communs
au 2^e cycle du sec.

Concepts communs niveaux	<i>culture</i>	<i>économie</i>	<i>pouvoir</i>	<i>société</i>	<i>Territoire</i>
<i>3^e secondaire</i>	27.83	31.5	71.33	43.34	35
<i>4^e secondaire</i>	53.5	35.83	79.84	35.83	14
Total précision des connaissances (428)	81.33	67.33	151.17	79.17	49

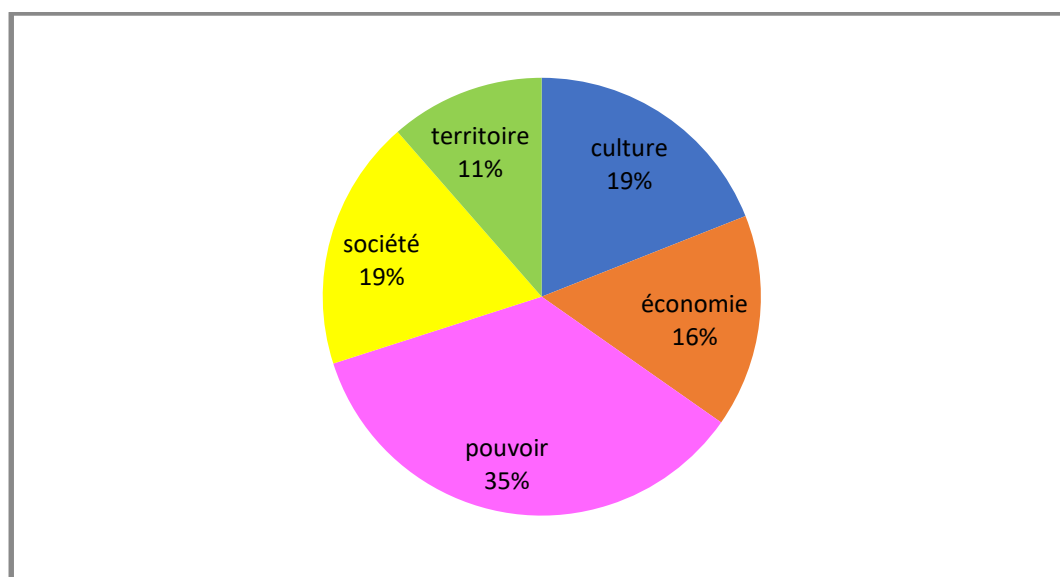


Figure 12 - Répartition des connaissances prescrites en fonction des concepts communs au 2^e cycle du sec. (en %)

Au deuxième cycle du secondaire, le programme d'HQC, si l'on considère la précision des connaissances et la collecte de données effectuées, semble privilégier l'histoire politique (pouvoir). Les aspects sociaux (société) et culturels (culture) sont abordés à parts égales, suivis de près par les aspects économiques. Les aspects territoriaux représentent un peu plus d'1/10^e des connaissances historiques prescrites.

1.4.5 Les Périodes

Le programme est organisé chronologiquement et est divisé en huit périodes sur deux niveaux : des origines à 1840 pour la 3^e secondaire et de 1840 à nos jours pour la 4^e secondaire. Les dates charnières sélectionnées sont considérées, dans le programme, comme des « tournants » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 16) en particulier la date de 1840. Cette dernière correspond :

à l'émergence de l'État libéral moderne, à l'établissement d'un nouvel équilibre politique et au début de l'industrialisation, qui conduit à de profondes transformations socioculturelles. (*Ibidem*, p. 16)

Tableau 23
Les dates charnières

	Dates de début	Dates de fin
Réalité sociale 1	Des origines	1608 : fondation de Québec
Réalité sociale 2	1608 : fondation de Québec	1760 : capitulation de Québec
Réalité sociale 3	1760 : capitulation de Québec	1791 : Acte constitutionnel
Réalité sociale 4	1791 : Acte constitutionnel	1840 : Acte d'Union
Réalité sociale 5	1840 : Acte d'Union	1896 : élection du gouvernement libéral de Laurier
Réalité sociale 6	1896 : élection du gouvernement libéral de Laurier	1945 : capitulation de l'Allemagne
Réalité sociale 7	1945 : capitulation de l'Allemagne	1980 : référendum sur la souveraineté-association
Réalité sociale 8	1980 : référendum sur la souveraineté-association	2012 : élection de la première femme première ministre du Québec 2012 : grève étudiante

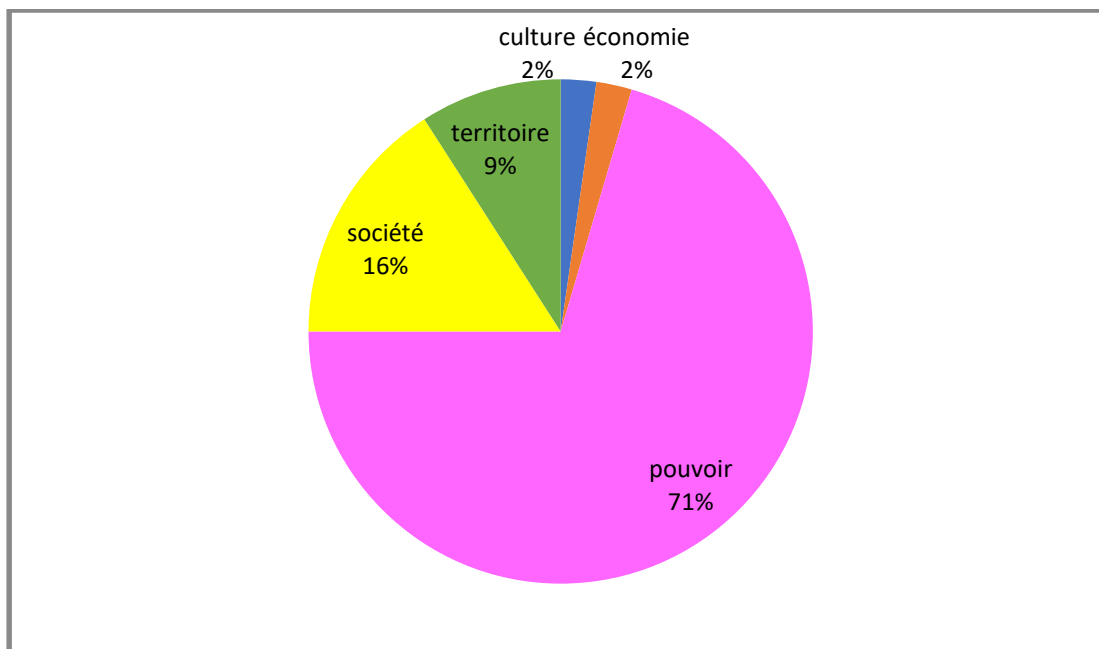


Figure 13 - Répartition des dates délimitant les périodes en fonction des concepts communs (en %)

Les ruptures chronologiques du programme sont, au 2/3, en lien avec l'histoire politique. Une seule date charnière est en rapport avec l'économie ou la culture. Par contre, la date de 1896, peut aussi correspondre à la fin de la crise économique mondiale qui a sévit dans la deuxième moitié du 19^e siècle.

1.5 Inventaire lexical autour du thème central de l'épistémologie

Les données lexicales du corpus à l'étude ont été quantifiées grâce à un logiciel d'analyse linguistique offert gratuitement en ligne (calculis.net). Nous avons choisi un logiciel simple à utiliser qui ne nécessite pas un système complexe et fastidieux d'encodage préalable des données. Il compte les mots les plus fréquents dans un texte, hormis ceux de deux lettres, et offre une analyse statistique fiable. La page de présentation, la table des matières, le schéma sur l'« Apport du programme d'HQC au programme de formation » ainsi que les lignes de temps et les schémas de synthèse pour chacune des huit périodes n'ont pas été pris en compte dans le calcul qui suit. Les détails de la fréquence lexicale ont été placés dans l'annexe B.

Afin de présenter nos résultats relatifs à la fréquence lexicale dans le corpus principal à l'étude, nous avons sélectionné des mots que nous considérons comme significatifs dans la liste d'occurrence présentée en annexe B de cet essai. L'inventaire des indicateurs se veut représentatif des principaux sous thèmes associés à chacun des thèmes centraux. Les indicateurs ont été classés par thèmes associés sous la forme d'un tableau. Nous avons pris soin de vérifier leur contexte d'utilisation dans le programme. En effet, si nous prenons d'adjectif historique, il est généralement associé à celui de pensée, de méthode, de connaissances ou de science. Quant à celui de nation au pluriel, il fait souvent référence aux Premières Nations. Les mots, dans un inventaire lexicométrique, sont fermés, or la catégorisation thématique nous autorise une certaine souplesse dans la classification laquelle nous apparaît nécessaire pour l'analyse textuelle qualitative qui accompagnera l'interprétation. Certains termes, faisant partie de la même famille linguistique ou appartenant au même champ lexical, ont été regroupés. Nous présentons tout d'abord les résultats de l'inventaire lexical relatif au thème central de l'épistémologie. Ce dernier permet de dégager la conception de la discipline historique dans le programme ainsi que les tendances historiographiques qui l'influencent.

Tableau 24
Inventaire lexical thématique relatif à l'épistémologie

THÈME CENTRAL DE L'ÉPISTÉMOLOGIE				
Thèmes associés	Indicateurs	fréquence	Indicateurs	Fréquence
<i>Histoire</i>	Histoire	115	Faits	20
	Discipline	4	Événements	20
	Historiens	2	Traces	6
	Science historique	2	Parcours	17
	Sens	13	Aspects	31
	Témoins	2	Époque	9
	Personnages	2	Chronologie	9
			Tournants	2
			Enjeux	9
			Contexte	21
			Particularités	16

THÈME CENTRAL DE L'ÉPISTÉMOLOGIE (<i>Suite</i>)				
Thèmes associés	Indicateurs	fréquence	indicateurs	Fréquence
<i>Histoire politique</i> 114	Politique Politiques Histoire politique Pouvoir Pouvoirs Influence Gouvernement(s) Institutions Constitutionnel Loi	49 21 9 10 5 6 32 10 7 7	Guerre(s) Militaire Conflits Sièges Batailles Revendications Luttes Soulèvements Rebellions Rivalités Affrontements	35 9 6 2 2 13 9 3 3 3 2
<i>Histoire sociale</i> 307	Sociopolitique Sociohistorique Socioculturel(es) Sociodémographique(s) Socioéconomique(s) Socioinstitutionnel Sociologiques Démographique	4 5 9 6 7 1 1 5	Société Sociétés Sociale(s) Social Sociaux Population(s) Peuplement	87 5 113 14 15 32 3
<i>Histoire économique</i> 112	Économie Économique(s)	33 47	Consommation Commerce Industrialisation	5 16 11
<i>Histoire culturelle</i> 103	Culture Cultures Culturel(s) Culturelle(s)	16 1 10 13	Église Langue Linguistique Idée(s) Idéologie(s) Mentalités École(s) Éducation	20 7 6 8 2 2 10 8
<i>Géographie</i> 103	Territoire Territorial Territoriale(s) Territoriaux Milieu Climat Climatique Éléments naturels Écosystèmes	44 5 14 1 5 2 1 2 2	Géographie Géographiques Environnement Environnementaux Géopolitique Urbanisation	11 3 5 2 1 5

En conclusion, l'inventaire lexical, réalisé sur le thème central de l'épistémologie révèle que l'histoire sociale, l'histoire politique, l'histoire économique, l'histoire culturelle et la géographie sont présentes dans le programme à l'étude. En matière d'histoire politique, nous constatons une grande place accordée à l'histoire militaire et aux conflits, à l'histoire institutionnelle et à l'histoire politique. Concernant l'histoire sociale, celle-ci est souvent arrimée à l'histoire politique, économique et culturelle. La démographie y tient une place importante alors que l'histoire des femmes, l'histoire urbaine et rurale, la vie quotidienne y ont une place marginale. En matière d'économie, les politiques et les doctrines économiques, les crises économiques et les systèmes d'échanges sont au cœur de la thématique. D'un point de vue culturel, l'éducation, la religion et l'histoire des idées y tiennent une place importante alors que tout ce qui relève de l'art et des mentalités est à peine évoqué. L'aspect linguistique, s'il est traité, est associé, en règle générale, à la question politique. Quant à la géographie, si quelques éléments de géographie physique ont été repérés, l'occupation et la construction du territoire reste l'essentiel du domaine (infrastructures, transports, urbanisation, etc.). Quant aux enjeux environnementaux, seules les pluies acides et la crise du verglas sont évoquées. Ces résultats sont à mettre en parallèle avec ceux obtenus à partir de la « Précision des apprentissages » laquelle laisse supposer que l'histoire culturelle (19%) et l'histoire sociale (19%) sont arrimées à l'histoire politique (33%).

Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous présentons les résultats de la collecte de données concernant le thème central de la didactique à partir de l'inventaire lexical.

2. LE THÈME CENTRAL DE LA DIDACTIQUE

L'inventaire lexical, lié au thème central de la didactique, permet de cerner quelles sont les heuristiques autour du thème associé à la pensée historique, quels paradigmes sont à l'honneur dans le programme, quelles sont les modalités d'application et d'évaluation autour des compétences disciplinaires et des opérations intellectuelles prescrites dans le cadre d'évaluation des apprentissages.

Tableau 25
Inventaire lexical thématique relatif à la didactique

THÈME CENTRAL : LA DIDACTIQUE				
<i>Thèmes associés</i>	<i>Indicateurs</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Indicateurs</i>	<i>Fréquence</i>
<i>Pensée historique</i>	Pensée historique,	8	Analyse	38
	Méthode,	1	Analyser,	1
	Méthode historique,	10	Concept,	26
	Méthode d'analyse critique,	3	Conceptualisation,	8
	Méthode d'analyse,	1	Instrumentation,	1
	Démarche,	1	Contexte,	21
	Méthodique,	1	Contextualiser,	1
	Source(s),	20	Expliquer,	19
	Document(s)	18	Compréhension,	13
	Documentation,	1	Synthèse,	7
	Informations,	17	Synthétiser,	3
	Pertinence,	5	Schématiser,	2
	Validité,	12	Discrimination,	2
	Perspective historique,	4	Comparaison,	5
	Perspective(s),	19	Contre exemple,	1
	attitude,	1	Analyse diachronique,	1
	Rigueur,	7	Analyse synchronique,	1
	Rigoureux(se),	5	Comparaison diachronique,	1
	Curiosité,	2	Comparaison synchronique,	1
	Preuves	1	Confrontation,	2
	Traces	6	Confronter	1
<i>Paradigmes</i>	Élève(s)	90	Critique(s)	15
	Apprentissages,	20	Esprit critique,	2
	Apprentissage,	20	Jugement critique,	2
	Apprennent,	2	Analyse critique,	2
	Enseignement,	13	Aptitudes critiques,	2
	Enseigner,	2	Regard critique,	1
	Enseignant,	24	espace de recherche,	1
	Récit,	2	Guide,	1
	Narre,	1	Présentéisme (-),	1
	Transmis,	1	connaissances collectives,	1
	Transmises,	1	Bagage de connais-	2
	Transmet,	1		

	Séquence d'enseignement et d'apprentissage.	4	sances essentielles.	1
THÈME CENTRAL : LA DIDACTIQUE (Suite)				
Thèmes associés	Indicateurs	Fréquence	Indicateurs	Fréquence
<i>Paradigmes (suite)</i>	Séquences, Transposition didactique, Différenciation pédagogique, Pluridisciplinaire	5 1 1 1	Bagage culturel commun, Problématisation, Résolvent, Vie démocratique, Aptitudes délibératives, Participation sociale, Espace de discussion, Relativisées	1 1 1 1 2 7 2 1
<i>Approche par compétence</i>	Compétence(s), Compétences transversales, Connaissances, Habilités, Habilités intellectuelles, Capacités, Savoir, Savoir-faire, Ressources	39 6 39 9 7 5 2 3 17	Interpréter, Interprétations, Interprétation, Caractériser, Caractérisation, Caractéristiques, Décrire, Description.	14 8 51 11 28 3 10 9
<i>Opérations intellectuelles</i>	Opérations intellectuelles, Périodisation, Relation, Liées, Lier,	2 3 23 11 9	Changement(s), Continuité Cause(s), Conséquences, Antériorité, Postériorité, Transformation(s), Bouleversements, Faits, Événements, Enchaînements	39 17 16 14 1 1 16 2 20 20 2
<i>Évaluation</i>	Rétroactions, Évaluation, Cadre	1 19 2	Évaluation diagnostique, Évaluation formative.	1 1

Le lexique, associé à la didactique, nous permet de constater que la pensée historique ou la démarche historique sont au cœur du programme. Nous pouvons dégager cinq éléments que l'analyse textuelle confirmera ou infirmera : 1) la pertinence historique, 2) les sources, 3) les continuités et les changements, 4) les causes et les conséquences, 5) la perspective historique. En ce qui concerne les paradigmes, celui de l'apprentissage et celui de l'enseignement sont tous deux présents; quant au paradigme disciplinaire dominant, l'inventaire lexical pencherait vers l'approche disciplinaire. L'évaluation semble s'inspirer du Cadre d'évaluation des apprentissages, tandis que les compétences disciplinaires misent sur la caractérisation et sur l'interprétation à partir d'opérations (ou actions) que nous devrions préciser grâce à une analyse textuelle.

Dans la troisième partie de ce chapitre, nous présentons les résultats de la collecte de données concernant le thème central de l'idéologie.

3. LE THÈME CENTRAL DE L'IDÉOLOGIE

Afin de déterminer quelles sont les finalités du programme d'HQC, nous recueillons des données relatives au thème central de l'idéologie. Pour cela, l'étude de la précision des apprentissages devrait tout d'abord nous permettre de dégager certains éléments de type quantitatif facilitant l'analyse qualitative des données qui suivra dans le chapitre 5 de cet essai.

3.1 La question de l'histoire nationale

Dans le cadre conceptuel, la question de l'histoire nationale. (Gouvernement du Québec, 2017, p. 1) a été soulevée, à savoir autour de quelle nation le programme s'articule-t-il? En effet, le programme d'histoire du Québec et du Canada entend retracer le parcours singulier de la nation québécoise dans une perspective canadienne, nord-américaine et mondiale : « L'histoire du Québec s'inscrit dans le contexte socio-historique canadien, nord américain et mondial » (*Ibid.*, p. 1 et p. 16). Pour déterminer ce que les ré-

dacteurs entendent par histoire nationale, les connaissances précises ont été classées dans le tableau 26 en fonction de la perspective abordée dans chacune des réalités sociales. Certains items relèvent à la fois de l'histoire du Québec et de l'histoire du Canada, aussi, une colonne leur a été accordée. La synthèse des résultats est présentée dans le diagramme suivant :

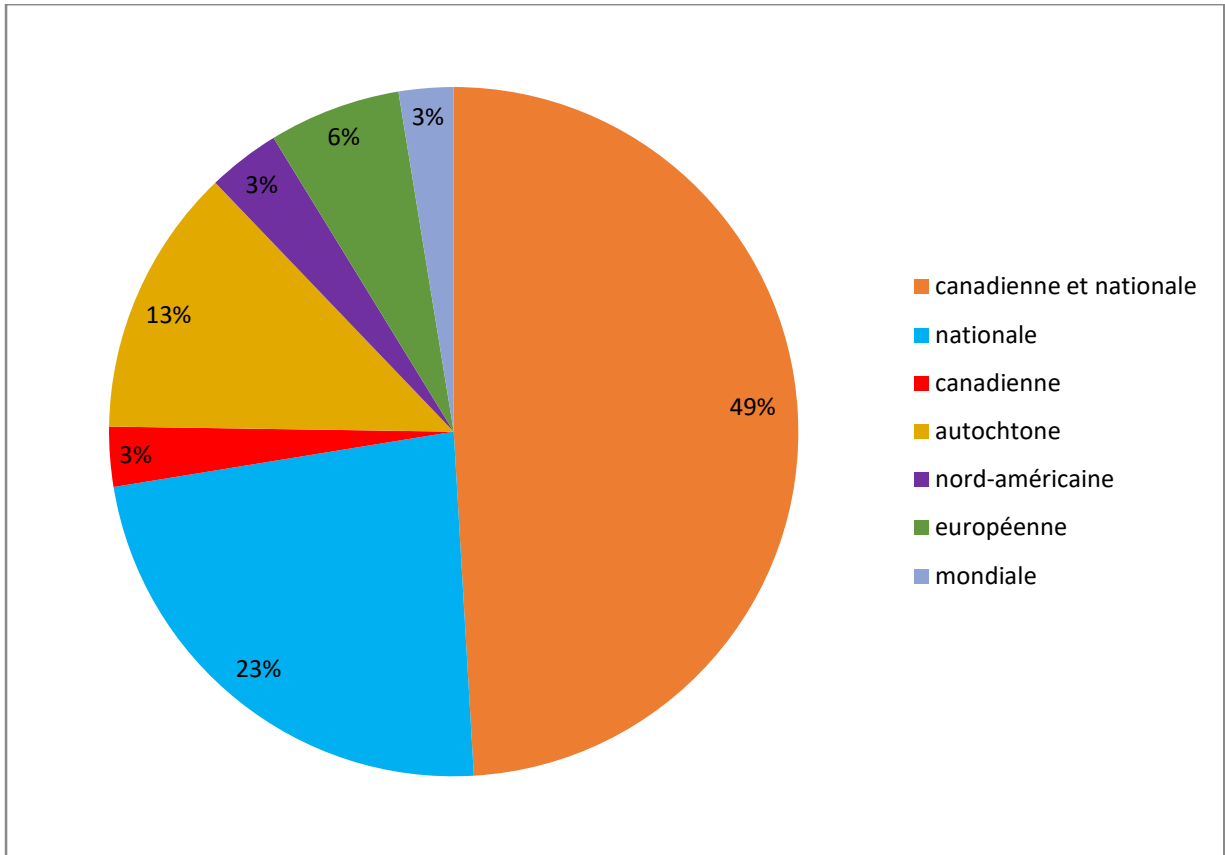


Figure 14 - Synthèse des perspectives dans le programme d'HQC

Tableau 26 - Les perspectives dans la précision des apprentissages

<i>3^e secondaire</i>							
Perspectives Réalités	Canadienne et nationale	Nationale	canadienne	autochtone	Nord- américaine	européenne	mondiale
Réalité 1	1	X	X	24	X	5	X
Réalité 2	45	6	1	7	X	8	X
Réalité 3	17	13	5	4	7	3	X
Réalité 4	42	6	5	1	3	6	X
TOTAL	105	25	11	36	10	22	0
<i>4^e secondaire</i>							
Perspectives Réalités	Canadienne et nationale	Nationale	canadienne	autochtone	Nord- américaine	européenne	Mondiale
Réalité 5	40	5	1	3	2	X	1
Réalité 6	45	8	X	1	1	4	3
Réalité 7	17	30	X	8	0.5	0.5	1
Réalité 8	3	32	X	6	1	X	6
TOTAL	105	75	1	18	4.5	4.5	11
<i>2^e cycle</i>							
TOTAL	210	100	12	54	14.5	26.5	11

En conclusion, en 3^e secondaire, la perspective dominante est canadienne et québécoise et la perspective secondaire est autochtone, particulièrement dans la réalité sociale 1. En 4^e secondaire, comme l'intitulé des connaissances le mentionnent, les réalités sociales 5 et 6 sont placées dans une perspective canadienne et les deux dernières réalités dans une perspective québécoise. Pour l'ensemble du programme, la perspective principale touche les deux nations (49%), la perspective secondaire dominante est québécoise (23%), tandis que la perspective autochtone représente 13%. Quant au contexte socio-historique occidental (6%), nord-américain (3%) et mondial (3%), il est peu abordé.

3.2 La précision des apprentissages : la place des Premières Nations

Tableau 27
La place des Premières Nations dans chacune des huit réalités sociales

<i>Réalités sociales</i>	<i>Précisions des connaissances</i>
1. Des origines à 1608	24/30
2. 1608-1760	14/67
3. 1760-1791	6/49
4. 1791-1840	5/63
5. 1840-1896	5/52
6. 1896-1945	1/62
7. 1845-1980	9/57
8. 1980 à nos jours	6/48
TOTAL	70/428, soit 16,35%

Dans le tableau 27, nous avons comptabilisé le nombre d'items contenus dans la précision des connaissances relatifs aux Premières Nations : 16,4% d'entre eux relèvent explicitement ou implicitement de l'histoire des Autochtones. Contrairement au classement établi dans le tableau 26, les items concernant le commerce des fourrures ont été automatiquement pris en considération dans le dénombrement, c'est la raison pour laquelle le pourcentage est plus élevé. En effet, le commerce des fourrures est indissociable de la réalité autochtone mais ne lui est pas spécifique. Il est à noter que la réalité sociale 1

leur est presque totalement consacrée, alors qu'ils sont quasiment absents dans la réalité sociale 6.

3.3 La précision des apprentissages : la place des communautés culturelles et des femmes

Dans le tableau 28 ci-dessous, nous avons comptabilisé le nombre d'items contenus dans la précision des connaissances concernant de façon explicite et implicite les communautés culturelles et les femmes. Ces catégories sociales sont très faiblement évoquées dans le programme.

Tableau 28
La place des communautés culturelles et des femmes dans la Précision des connaissances

	en %	Nombre d'items
Femmes	4,2	18/428
Minorités ethnoculturelles	4.2	18/428

L'analyse quantitative des données contenues dans la Précision des connaissances ne peut suffire à elle-même, aussi nous procéderons à une compilation thématique des données lexicales sur l'ensemble du corpus.

3.4 Inventaire lexical thématique relatif à l'idéologie

Le tableau suivant organise les données recueillies sur le thème central de l'idéologie autour des finalités possibles du programme d'HQC : nationalistes, plurielles, cognitives, utilitaristes, civiques, patrimoniales, culturelles, mémorielles, identitaires et/ou socio-affective. Les repères culturels, présents dans les lignes de temps et illustrant les huit réalités sociales, seront pris en compte dans l'inventaire.

Tableau 29
Inventaire lexical thématique relatif à l'idéologie

THÈME CENTRAL : L'IDÉOLOGIE			
Thèmes associés	Sous-thèmes	indicateurs	Fréquence
<i>Histoire nationale</i>	Nationalisme(s)	Nationalisme(s)	11
	Nation(s)	Nationalisme canadien	3
	Peuple(s)	Nationalisme britannique	1
	État(s)	Nationalisme de survivance,	2
	(89)	Nationalisme canadien-français,	2
		Clérico-nationalisme,	1
		Lionel Groulx	1
		Nationalisme d'appartenance,	1
		Néonationalisme	2
		Autonomie	18
		Souveraineté	2
		Souverainisme	2
		Souverainiste	1
		Indépendantiste	1
		Groupe(s)	18
		Communauté(s)	10
		Peuples	8
		Membres	5
<i>Histoire Nationale</i>	Canada	Canada	79
	(179)	Canadien(s)	29
		Canadienne(s)	14
		Britannique,	13
		Britanniques,	20
		Anglais(es)	3
		Anglo-Québécois,	1
		Anglophone(s),	6
		Anglicane,	6
		Protestantes,	2
		Anglo-protestantes	1
		Nomination du premier évêque anglican,	1
		Loyalistes.	4
<i>Histoire nationale</i>	Québec	Québec,	122
	(237)	Québécois(e),	36
		Français(e),	35
		Catholique(s),	9
		Franco-catholique(s),	3
		Francophones,	6
		Canadiens-français(es),	7
		Canadien(s)	19

THÈME CENTRAL : L'IDÉOLOGIE (suite)			
Thèmes associés	Sous-thèmes	indicateurs	Fréquence
<i>Histoire nationale</i>	Nation(s) (64)	Nations	6
		Nation	16
		Nationale(s)	17
		Nationaux	2
		Dualité	2
		Dualisme	1
		État États	18 2
<i>Histoire nationale</i>	Provinces (29)	Province(s)	20
		Provinciales	2
		Provinciaux	2
		Ontario	1
		Manitoba	1
		Nunavut	1
		Terre-Neuve	1
		Territoire du Nord-Ouest	1
		Région	8
	Régions (10)	Régional	2
<i>Histoire nationale</i>	Monde (22)	Mondiale(s).	10
		Monde,	6
		Internationale(s),	5
		International.	1
	Amérique-du-Nord (25)	États-Unis	9
		Attentats aux États-Unis	1
		Amérique	17
		Nord-américain(s)	9
		Américaine.	5
<i>Histoire nationale</i>	Europe Occident (34)	Européens (e)	10
		Occident	5
		Occidental	1
		Allemagne	2
		Chute du mur de Berlin	1
		France	8
		Grande-Bretagne	6
		Royaume-Uni	1

THÈME CENTRAL : L'IDÉOLOGIE (suite)			
Thèmes associés	Sous-thèmes	indicateurs	Fréquence
<i>Histoire plurielle</i>	Premières Nations,	Autochtones	51
		Premières Nations,	12
		Premiers occupants,	3
	(95)	Nations autochtones,	3
		Nations,	2
		Indiens,	9
		(affaires) indiennes,	6
		Pensionnats indiens,	5
		Pensionnats,	1
		Commission de vérité et réconciliation du Canada,	3
	Nation inuite	Inuits,	3
	(11)	Nation inuite,	5
		Nunavut,	1
		Ungava,	1
		Arctique,	1
	Premières Nations,	Naskapis,	1
	et Métis	Cris,	1
		Montagnais,	1
	(17)	Innus,	1
		Mohawks,	2
		Oka,	1
		Pontiac,	1
		Algonquiens,	1
		Algonquins,	1
		Hurons-Wendats,	1
		Hurons,	1
		Iroquiens,	1
		Iroquois	2
		Métis	2
	Panis	Esclavage	2
	Repères de temps	Droit de vote,	
		Convention de la Baie James et du Nord québécois,	
		Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones,	
		Paix des Braves,	
		Reconnaissances des Nations autochtones et de leurs droits par le Qc.	

THÈME CENTRAL : L'IDÉOLOGIE (suite)			
Thèmes associés	Sous-thèmes	Indicateurs	Fréquence
<i>Histoire plurielle</i>	Histoire des femmes (37)	Femmes Féminin Féminisme Féministes Sœurs Filles	26 2 4 1 2 2
	Repères culturels et repères de temps (15)	Fondation du <i>Montreal local concil of women</i> , Carrie Derick, Adoption de la loi sur la capacité juridique de la femme mariée, <i>Montreal Suffrage Association</i> , Marie Lacoste Gérin-Lajoie, Caroline Beïque, Marie-Claire Kirkland-Casgrain, Association des femmes autochtones, Pauline Marois, Jeanne Mance (cf. Fondation de l'Hôtel-Dieu), Marie-Madeleine de Chauvigny et Marie Guyart (cf. Ursulines), Création du conseil du statut de la femme, Décriminalisation de la contraception, de l'avortement et de l'homosexualité, Tragédie à l'école polytechnique.	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1
<i>Histoire plurielle</i>	Communautés ethnoculturelles (44)	Irlande Écossais, Mordecai Richler , Acadie/ Acadiens/ Port-Royal, Esclavage. Ethnique, Appartenance ethnoculturelle, Ethnolinguistique, Minorités, Cosmopolite, Disparités.	1 1 1 3 2 2 1 1 1 1 1

THÈME CENTRAL : L'IDÉOLOGIE (suite)			
Thèmes associés	Sous-thèmes	Indicateurs	Fréquence
<i>Histoire plurielle</i>	Communautés ethnoculturelles	Xénophobie. Immigration, Immigrants, Migratoire(s), Migrations, Réfugiés, Migrants.	1 8 6 6 5 2 1
<i>Finalités civiques</i>	Citoyenneté (36)	Citoyens, Citoyenneté, Participation sociale. Débat, Délibération, Aptitudes délibératives, Espace de discussion, Discussion. Esprit d'ouverture, Vivre-ensemble, Vie démocratique, Respect de la diversité.	3 2 7 9 6 2 2 1 1 1 1 1
<i>Finalités patrimoniales</i>	Patrimoine (10) Repères de temps (patrimoine architectural) (5)	Préservation, Musées, Bibliothèques, Archives, Objet patrimonial, Vestiges, Archéologiques, Témoignages. Inauguration de la Grande Bibliothèque, Fondation du Collège des Jésuites de Québec, Fondation de l'Hôtel-Dieu, Fondation du séminaire de Qc. Fondation de l'école des Ursulines, Fondation de la première université francophone d'Amérique (université de Laval).	3 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1

THÈME CENTRAL : L'IDÉOLOGIE (suite)			
Thèmes associés	Sous-thèmes	Indicateurs	Fréquence
<i>Finalités mémorielles et/ou identitaires</i>	Identité(s)	Identités	8
	Mémoires(s) (11)	Mémoires	3
<i>Finalités culturelles</i>	Histoire	Culture(s) /culturel(s)	40
	Culturelle	Église	20
	(107)	Langue	7
		Linguistique	6
		Idée(s)	8
		Idéologie(s)	2
		Mentalités	2
		École(s)	10
		Éducation	8
		Art /artistiques	2
		Littérature	1
		Œuvres	1
	Artistes (7)	Pauline Julien Félix Leclerc Mordecai Richler Alfred Pellan	Michel Tremblay Refus Global Philippe Aubert de Gaspé
	Repères de temps Éducation (9)	Fondation du Collège des Jésuites de Québec, Fondation de l'Hôtel-Dieu, Fondation du séminaire de Québec, Fondation de l'école des Ursulines, Fondation de la première université,	Fondation de la première université francophone Fondation des HEC, Création des Cégeps, Création des commissions scolaires linguistiques.
	Arts et médias (8)	Premier journal publié dans la colonie, Suppression du journal <i>Le Canadien</i> , Publication du premier roman canadien-français, Fondation de l'école littéraire de Montréal,	Création de la société Radio-Canada, Les Insolences du frère Untel, Exposition universelle, Avènement de la télévision.

Le tableau 29 nous donne un aperçu des finalités du programme. Nous pouvons en faire une rapide synthèse sous la forme d'un diagramme circulaire représentant les données lexicales pour chacune des finalités recensées.

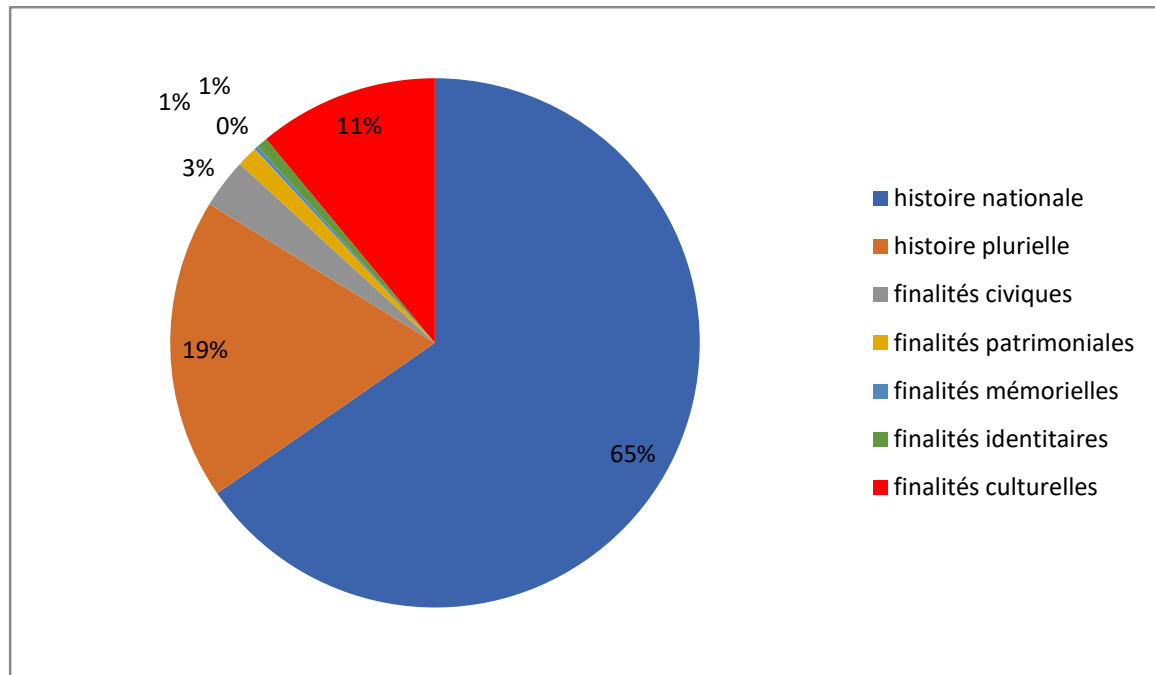


Figure 15 - Synthèse du tableau 29 sur les finalités éducatives du programme

L'inventaire lexical révèle l'importance de l'histoire nationale (65%). Les finalités patrimoniales, mémorielles, civiques et identitaires sont seulement évoquées et l'analyse textuelle du discours nous permettra de définir quelles sont les modalités d'application préconisées dans le programme s'il y a lieu. Concernant l'histoire plurielle, elle représente 19% et les finalités culturelles, 11%.

Enfin, à partir du tableau 29, nous avons réalisé une synthèse des données lexicométriques relatives à la place de chaque communauté présentée dans le tableau ci-dessous.

Tableau 30
Fréquence lexicale relative aux communautés recensées

<i>Communautés</i>	<i>Fréquence lexicale</i>
Communauté francophone	112
Communauté anglophone	77
Communautés autochtones	125
Autres	29

Nous constatons que les Premières Nations sont la communauté qui est la plus citée alors que la perspective autochtone représente 13% de la Précision des connaissances. Pour autant, nous devons placer ces résultats dans une perspective nationale. En effet, le terme Québec est présent 122 fois et celui de Canada 79 fois. Seuls l'Ontario, le Nunavut, Terre-Neuve, les Territoires du Nord-Ouest et le Manitoba sont mentionnés. De plus, la figure 15, place le programme dans une perspective nationale inscrite dans un contexte avant tout canadien. L'analyse textuelle, qui sera faite dans le chapitre 5, précisera ces résultats.

En ce qui concerne la représentation des autres groupes qui composent la société québécoise, les rédacteurs restent très évasifs et utilisent des formules vagues leur garantissant une certaine neutralité mis à part pour les Premières Nations qui est le groupe le plus cité. Ainsi, l'enseignement de l'histoire plurielle repose essentiellement sur les enseignants qui ont le mandat d'aborder, en classe, les différentes perspectives. En effet, si nous nous penchons sur la Précision des connaissances (Gouvernement du Québec, 2017), seule la réalité sociale 3 (1760-1791), précise les groupes : « Loyalistes » (p. 33), « immigration britannique » et « réfugiés acadiens » (p. 34). Dans les autres réalités, les termes employés sont imprécis : « origines sociales et géographiques des immigrants » (p. 28), « groupes sociaux » (p.39), « immigrants » (p. 40), « immigration transatlantique » (p. 46), « flux migratoires » (p. 53), « origines ethniques des migrants » (p. 53), « nouveaux arrivants » (p. 58), « appartenance ethnoculturelle » (p. 65). Les repères de temps suggérés et les textes présentant les réalités sociales ne nous avancent guère mis à part pour les réalités sociales 3 et 4 (1760-1840) où il est question des Écossais et des Irlandais. Dans la réalité 7 (1945-1980), le « caractère cosmopolite » de Montréal est sou-

ligné (p. 54) et Mordecai Richler est considéré comme un repère culturel. En bref, l'histoire plurielle représente 19% du contenu des apprentissages et les flux migratoires, qui ont composé la société québécoise jusqu'à ce jour, peuvent donc être abordés dans chacune des huit réalités sociales.

4. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

À l'issue de ce chapitre, nous pouvons convenir, concernant le thème de l'épistémologie, que les résultats de la collecte de données révèlent la prédominance d'une histoire politique axée sur une histoire nationale québécoise dans le discours alors qu'elle relève des deux nations dans le contenu des apprentissages. En ce qui concerne, le thème de la didactique, les résultats permettent d'avancer quelques commentaires. Le paradigme disciplinaire dominant semblerait être disciplinaire et la démarche historique permettrait de développer deux compétences disciplinaires (caractérisation et interprétation) autour de six opérations intellectuelles révélant ainsi les finalités critiques du programme. Enfin, concernant les finalités du programme, nous pouvons seulement convenir qu'elles sont de divers ordres : 1) les finalités civiques autour des concepts de nation, d'identité et de citoyenneté, 2) les finalités critiques autour du concept de pensée historique, 3) les finalités culturelles autour des concepts de culture et de patrimoine. Les finalités mémorielles autour de l'histoire plurielle semblent tenir une place marginale; quant aux finalités utilitaires et socio-affectives, elles apparaissent absentes. L'analyse textuelle nuancera les résultats recueillis dans ce chapitre.

Pour conclure ce chapitre, la collecte de données, fondée sur une approche méthodologique mixte et synthétisée thématiquement autour des trois thèmes centraux et de leurs thèmes associés, nous a permis de dégager les grandes lignes du programme d'HQC. L'ensemble des résultats obtenus soutiendra l'analyse de contenu et l'interprétation lesquelles seront présentées dans le chapitre suivant.

CINQUIÈME CHAPITRE

LES FONDEMENTS DU PROGRAMME D'HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA

Dans ce dernier chapitre, nous présentons les fondements épistémologiques, didactiques et idéologiques du programme d'Histoire du Québec et du Canada enseigné au deuxième cycle du secondaire dans les écoles québécoises.

Les résultats de la collecte de données quantitatives et qualitatives présentés dans le chapitre précédent, et l'analyse du discours qui suivra, soutiendront l'interprétation thématique en trois volets autour des trois concepts centraux : les fondements épistémologiques, les fondements didactiques et les fondements idéologiques du nouveau programme.

1. LES FONDEMENTS ÉPISTÉMOLOGIQUES

Le cadre conceptuel et la problématique de cet essai ont mis en évidence le fait que l'histoire politique est au cœur de la polémique autour des enjeux historiographiques et disciplinaires entourant l'enseignement de l'histoire. La refonte des programmes d'histoire au Québec s'inscrit dans cette controverse qui ne remonte pas pour autant à l'implantation du programme d'HÉC en 2006. En effet, je rappelle qu'il a été reproché à ce dernier de marginaliser l'histoire politique - et nationale - au profit d'une approche sociale (Comeau et Rouillard, 2007; Parent, 2008; Sarra-Bournet, 2008; Bouvier, 2012). La Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec a, d'ailleurs, demandé, dans un avis (Stan, 2015), de « réconcilier l'histoire politique et l'histoire sociale en les articulant dans une trame nationale plus suivie » (p. 85) et de revenir à une histoire chronologique (p. 86) que le programme d'HÉC avait abandonnée au profit d'une trame thématique en 4^e secondaire. Le nouveau programme d'HQC semble avoir suivi cette recommandation relayée par le *Rapport final à la suite de la consultation sur l'enseignement de l'histoire, Le sens de l'histoire* (Gouvernement du Québec, 2014).

D'autre part, nous avons démontré, dans le quatrième chapitre de cette recherche, la prédominance de l'histoire politique - et de l'histoire nationale - dans le programme d'HQC.

Dans cette partie, nous expliquons, grâce à une analyse de contenu, en quoi la conception de la discipline historique, véhiculée par le programme d'HQC, coïncide avec ce que Jacques Le Goff (1999) a appelé le « retour de l'histoire-récit », le « retour de l'événement et de l'histoire politique »¹⁵ et avec certaines recommandations faites dans *Le sens de l'histoire* (2014) :

le comité tient à souligner l'ampleur des convergences de vues entre les différents intervenants. Une forte majorité plaide en effet en faveur de l'établissement d'une trame chronologique sur deux ans, demande un meilleur arrimage entre les compétences et les connaissances, admet la pertinence d'un recours plus explicite au récit et reconnaît l'intérêt d'une trame nationale à la fois plus soutenue et bien balisée. (p. 7)

1.1 La réconciliation de l'histoire-récit avec l'histoire problème

Dans le cadre conceptuel, nous avons soulevé une question épistémologique fondamentale, soit la place du récit dans l'enseignement de l'histoire et le fait que celui-ci soit souvent associé à une histoire événementielle et à la transmission d'une mémoire collective imposée et imposante par le biais de cours magistraux centrés sur un enseignant omniscient. Aussi, la narration par l'enseignant et la trame chronologique sont souvent décriées car elles sont considérées comme appartenant au paradigme de l'enseignement et à celui de la mémoire collective (Cardin, 2012; Gouvernement du Québec, 2014). L'histoire-récit a même été opposée à l'histoire-problème et le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2006) met, par ailleurs, en garde contre la mémorisation stérile de savoirs sous cellophane : « la simple logique permet de comprendre que la transmission de connaissances à mémoriser ne peut suffire » (p. 17). Or, parmi les suggestions contenues dans le rapport, *Le sens de l'histoire*, la recommandation 9 réaffirme la néces-

¹⁵ Le Goff, J. (1999). Les « retours » dans l'historiographie française actuelle. *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques*, 22.

sité, pour l'enseignant, de transmettre des connaissances (Gouvernement du Québec, 2014, p. 43) et de se réconcilier avec la narration (*Ibid.*, p. 22). Qu'en est-il dans le nouveau programme?

1.1.1 La réhabilitation de l'histoire-récit

Le programme d'HQC considère la discipline historique comme une science : « L'histoire en tant que discipline scolaire trouve ses fondements dans la science historique » (gouvernement du Québec, 2017, p. 6) laquelle « exige rigueur et méthode » (*Ibid.*, p. 6). Cette dernière favoriserait le développement de la pensée historique et nécessiterait, de la part de l'enseignant et de l'élève, une mise en récit de l'histoire. Le programme d'HQC (Gouvernement du Québec, 2017) est très clair : « L'enseignant transmet et narre » (p. 6) :

En étudiant les faits du passé, qu'ils établissent eux-mêmes ces faits ou que ceux-ci leur soient transmis, les élèves saisissent l'importance de situer les expériences antérieures dans leur contexte. La pensée historique affine l'esprit critique des élèves et développe la rigueur intellectuelle (*Ibid.*, p. 6)

Nous constatons, ici, que l'histoire-récit n'est pas opposée à l'histoire-problème. En effet, si l'on consulte le tableau 25, concernant l'inventaire lexical thématique relatif à la didactique, nous retrouvons certains termes de vocabulaire en lien avec le champ lexical de la mise en récit et d'autres en lien avec le développement de la pensée historique : récit (2 fois), transmission (3), narre (1), caractériser (11), caractérisation (28), décrire (10), description (9), pensée historique (8), méthode historique (10), rigueur (7), méthode d'analyse critique (3).

De plus, la compétence disciplinaire 1, soit *Caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada*, consiste à retracer les événements qui ont marqué l'histoire du Québec et du Canada en développant un ensemble d'habiletés intellectuelles liées à l'étude de l'histoire. La caractérisation d'une réalité sociale repose donc sur une « représentation cohérente d'une période de l'histoire du Québec et du Canada » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 12) que le cadre d'évaluation des apprentissages définit comme une compétence à décrire « tout en mettant en évidence des éléments culturels, économiques, politiques, sociaux et territoriaux d'une partie ou de l'ensemble d'une pé-

riode de l'histoire du Québec et du Canada » (Gouvernement du Québec, s.d.). L'élève doit donc être en mesure de construire son propre récit historique, ce qui ne peut se faire sans la maîtrise du langage propre à l'histoire (conceptualisation) et sans la maîtrise des connaissances. L'inventaire lexical relatif au thème central de la didactique mentionne d'ailleurs que le terme de connaissance(s) apparaît 39 fois dans le corpus à l'étude (cf. tableau 25). Cette compétence se développe en interaction avec la CD2 qui consiste à interpréter une réalité sociale grâce à l'apprentissage d'une méthode d'analyse critique et rigoureuse :

La méthode historique, dont la compétence à interpréter transpose les principes élémentaires, ne s'exerce pas à vide. Sa mise en œuvre fait appel à des apprentissages, notamment à des connaissances acquises en caractérisant la période, que les élèves utilisent dans d'autres contextes et approfondissent dans le travail d'interprétation. Interpréter une réalité sociale, c'est lui donner un sens et l'expliquer. (*Ibid.*, p. 13)

En conséquence, nous pouvons convenir que le programme d'HQC, tout comme le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2007)¹⁶, considère que la transmission de connaissances n'est pas incompatible avec le développement d'une pensée historique chez les élèves. Nous avons, par ailleurs, mis en évidence, dans le contexte de la problématique de cet essai, le fait que la subordination des connaissances aux compétences disciplinaires avait été critiquée lors de l'implantation du programme d'HÉC et que cette levée de bouclier avait amené le MÉLS à introduire le cadre d'évaluation des apprentissages en 2011. De surcroît, lors de la consultation publique pour une réforme du programme d'HÉC, Jacques Beauchemin et Nadia Fahmy-Eid ont, par ailleurs, souligné que nombreux étaient les intervenants qui souhaitaient un rééquilibrage entre l'histoire-récit et l'histoire-problème :

Ce n'est pas sombrer dans l'encyclopédisme stérile que de renforcer la transmission de certains savoirs de base, qui sont clairement préalables à des opérations plus complexes comme la lecture et l'interprétation de documents. (Gouvernement du Qc, 2014, p. 13).

¹⁶ « Connaissances et compétences ne s'opposent pas : elles se complètent. » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 9)

Figure 16 - Les composantes de la CD1 (Gouvernement du Québec, 2017, p. 12)

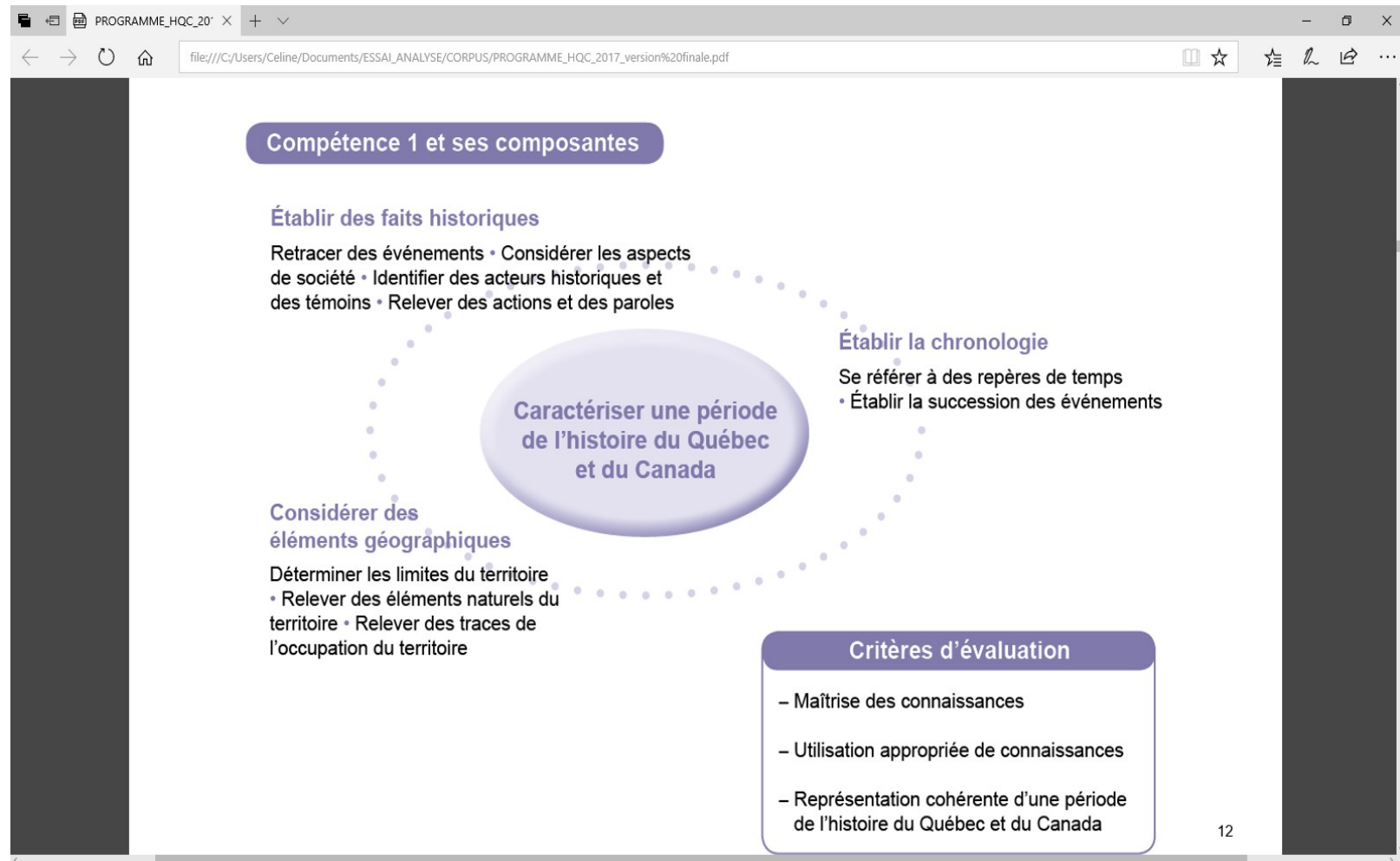
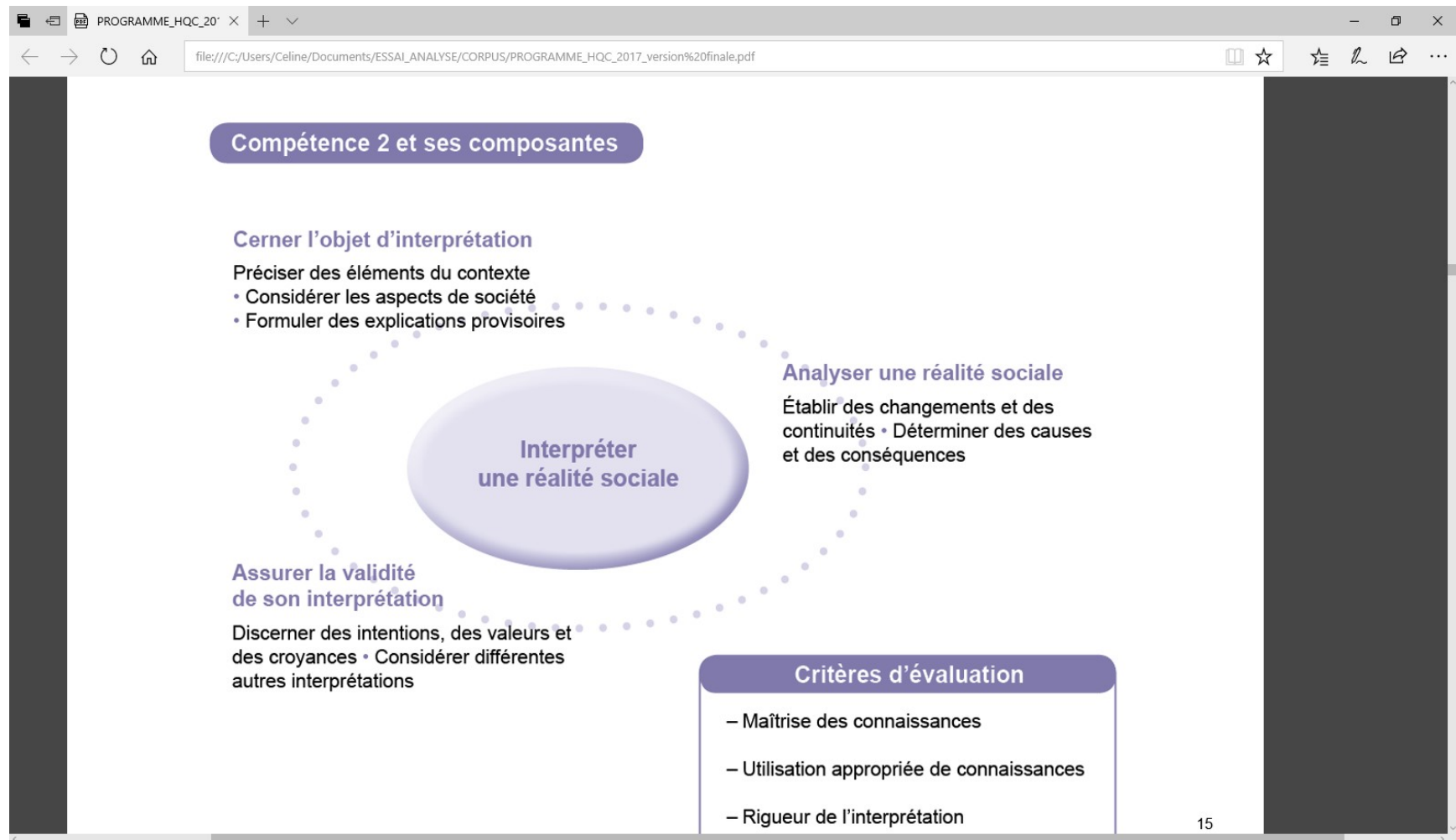


Figure 17 - Les composantes de la CD2 (Gouvernement du Québec, 2017, p. 15)



Nous interprétons, dans la section suivante, cette réconciliation annoncée avec l'histoire-récit que nous inscrivons dans un courant épistémologique antérieur à la polémique autour de la refonte des programmes d'histoire au Québec.

1.1.2 Comment interpréter cette réconciliation avec l'histoire-récit?

Le programme d'HQC se place-t-il en contradiction avec le PFÉQ lorsqu'il affirme que l'enseignant peut transmettre et narrer? Dans son document présentant le Renouveau pédagogique (Gouvernement du Québec, 2005), le MÉLS rappelle que l'enseignant a « le choix de son ou de ses approches pédagogiques selon les situations, la nature des apprentissages ou les caractéristiques des élèves » et cite, entre autres, l'enseignement magistral comme approche pédagogique possible (p. 8). Le PFÉQ est par contre plus ambivalent et déconseille ouvertement la transmission des connaissances (Gouvernement du Québec, 2006, p. 17). En effet, le cours magistral et la trame chronologique sont généralement perçus comme des approches transmissives archaïques qui sont volontiers associées au courant behavioriste. Ils s'opposent généralement à une démarche pédagogique mettant les élèves en action. Ainsi, nous pouvons lire dans le *Traité de didactique* de Robert Martineau (2011) :

Des conceptions mal fondées permettraient donc, là aussi, d'expliquer certaines pratiques à l'efficacité pédagogiques douteuse, notamment l'entêtement de plusieurs à donner un enseignement de l'histoire exclusivement magistral et l'attachement irrationnel pour les cahiers d'exercices. (p. 13)

Néanmoins, nombreux sont les philosophes et didacticiens qui ont souligné que la construction de sens en histoire passe nécessairement par la mise en récit de l'histoire, qu'elle soit transmise par l'enseignant ou construite par l'élève (de Certeau, Lautier, Ricœur, Cariou, etc.). Le livre de Paul Veyne¹⁷, *Comment on écrit l'histoire*, prônait déjà, en 1971, la réconciliation avec la tradition de l'histoire-récit (ou histoire narrative). Pour autant, Jacques Beauchemin et Nadia Fahmy-Eid (Gouvernement du Québec, 2014) ont constaté que :

¹⁷ Historien français spécialiste de la Rome Antique.

Malgré cela, le recours assumé à la narration rencontre les réticences d'autres intervenants plus proches des milieux didactiques. Un spécialiste a même suggéré au comité d'éviter le terme *récit* qui *braque les didacticiens* au profit de synonymes moins chargés, comme *trame*. (p. 22)

Jean-François Cardin (2015) a lui aussi souligné le fait que le rejet de l'exposé magistral et du paradigme de l'enseignement a entraîné une sorte de confusion qui a conduit au rejet pur et simple de l'histoire-récit dans certains milieux.

Au Québec tout au moins, il semble qu'au cours des dernières décennies un certain malentendu quant à la place du récit s'est installé dans la recherche et les écrits en didactique de l'histoire et, de manière plus large, chez tous ceux qui réfléchissent et interviennent sur la question de l'enseignement de cette discipline à l'école. Comme si avec la promotion des pédagogies nouvelles et d'une didactique de l'« élève-historien », centrées sur la mise en action de l'élève qui construit son savoir historique plutôt que sur la parole d'un maître qui transmet, toute mise en récit du passé soit mal vue. (p. 5)

Il considère que l'approche constructiviste (ou socioconstructiviste), prônée dans le PFÉQ, mais aussi dans nombre de départements de pédagogie et de didactique, n'est en rien incompatible avec le cours magistral, lequel peut revêtir, en outre, différentes formes qui favorisent non seulement la construction de sens pour l'élève mais aussi le développement de la pensée historique (Cariou, 2012; Lautier, 1994). Aussi, la réhabilitation de la mise en récit dans le programme d'HQC s'inscrit très probablement dans cette volonté de procéder à une réconciliation entre une histoire-récit et une histoire dite scientifique. En effet, dans la problématique de cet essai, nous avons mentionné que le débat autour de la refonte des programmes d'histoire a souvent associé l'histoire purement scientifique au courant postmoderniste tandis que l'histoire-récit a été rattachée au courant nationaliste voire conservateur cristallisant ainsi la polémique essentiellement autour de la question identitaire en évacuant les enjeux épistémologiques qui, pour autant, sont intimement liés aux enjeux didactiques et idéologiques.

En définitive, nous pouvons conclure que le nouveau programme accorde à l'enseignant l'entière liberté de choisir les modalités d'intervention pédagogique et ce dans un contexte où ces derniers avaient justement dénoncé des injonctions contradictoires en la matière. En conséquence, cette logique s'inscrit-elle dans une volonté de garantir l'autonomie professionnelle des enseignants ou de mettre un terme à la polémique

qui a sévit autour de la refonte des programmes d'histoire? La réhabilitation de l'histoire-récit est-elle d'origine politique ou épistémologique? Pour répondre à cette question, une bibliographie placée à la fin du programme d'HQC aurait pu nous éclairer sur la posture épistémologique de ses rédacteurs. Son absence est, peut-être, en soi, une réponse. Ce retour à l'histoire-récit, timidement annoncé à la page 1 du programme, est pourtant au cœur des compétences disciplinaires. Nous assistons donc au retour d'un principe élémentaire pour comprendre, expliquer et interpréter l'histoire, le principe narratif, tel que suggéré dans *Le sens de l'histoire*.

1.2 La réconciliation de l'histoire politique avec l'histoire sociale

Le sens de l'histoire a mis en évidence le fait qu'il y avait un certain consensus à propos d'un rééquilibrage entre l'histoire sociale et l'histoire politique. Cependant, dans le quatrième chapitre, l'inventaire des connaissances prescrites dans la Précision des connaissances démontre clairement la prédominance de l'histoire politique dans le programme d'HQC. En effet, le retour de l'histoire-récit dans le programme doit être mis en parallèle avec le retour de l'histoire politique et avec le retour de l'événement. Ce dernier retrouve ses lettres de noblesse dans le programme d'HQC par le biais d'un retour à une trame chronologique tel que proposé dans la recommandation 11 du rapport, *Le sens de l'histoire*.

1.2.1 « L'arrimage entre l'histoire politique et l'histoire sociale »

L'histoire nationale est le lieu de rencontre de l'histoire politique et de l'histoire sociale, où s'enchevêtrent les aspects culturel, économique et territorial. Elle appelle et légitime l'étude d'une société enracinée dans ses particularités, celles de ses institutions, de ses acteurs historiques, des groupes sociaux qui la composent ainsi que de leurs rapports avec leur milieu. (Gouvernement du Québec, 2017, p. 1)

Le programme n'a de cesse de répéter qu'il souhaite arrimer l'histoire politique et l'histoire sociale lorsqu'il est question d'interpréter une réalité sociale. Pour preuve, nous avons relevé, dans le discours, la phrase suivante à huit reprises :

La réalité sociale évoque le changement, les transformations; elle met en valeur l'interaction entre les aspects de société et favorise l'arrimage entre l'histoire politique et l'histoire sociale. » (*Ibid.*, p. 22, 26, 31, 37, 44, 50, 56, 62)

Il est donc évident qu'il y a une volonté d'établir un équilibre entre l'histoire sociale et l'histoire politique. Pourtant, si l'on consulte la figure 12, relative à la répartition des connaissances prescrites en fonction des concepts communs au deuxième cycle du secondaire, nous pourrions plutôt admettre que l'histoire sociale (19%), l'histoire culturelle (19%), l'histoire économique (16%) et la géographie (11%) s'arriment à une histoire politique (35%) centrée sur « la singularité de l'expérience de la société québécoise ». L'équilibre annoncé dans le discours n'est pas, à priori, effectif dans le contenu des apprentissages. Sachant que les enseignants construisent leur planification en fonction du contenu, nous pourrions tout à fait convenir que le programme d'HQC prend une tournure politique comparativement au programme d'HÉC. Il faut néanmoins nuancer cette assertion car l'histoire sociale et l'histoire culturelle représentent ensemble 38% de la Précision des connaissances. Nous avons expliqué, dans le cadre conceptuel, à quel point la frontière entre ces deux champs disciplinaires était devenue floue, aussi, nous concluons qu'il y a effectivement arrimage entre histoire socioculturelle et histoire politique tel qu'annoncé dans le discours et ce conformément aux recommandations faites dans *Le sens de l'histoire*.

Par contre, nous constatons, dans l'inventaire relatif à la précision des connaissances, que la géographie tient finalement une place discrète, ce qui pourrait s'expliquer par le simple fait qu'il s'agit d'un programme d'histoire et non de géographie. En effet, sur 24 concepts particuliers, deux sont en lien avec la géographie : celui d'urbanisation¹⁸ et celui d'environnement¹⁹. Un concept commun lui est néanmoins dévolu, celui de terri-

¹⁸ Cf. dans la réalité 6 (1896-1945) où le concept d'urbanisation relève de l'aménagement avec le développement d'infrastructures et de services qui touchent aussi le concept de société.

¹⁹ Cf. Réalité 1 (des origines à 1608) où le concept d'environnement est mis en lien avec le milieu, les ressources et les modes de vie des Premières Nations (p. 21). Il réapparaît dans la réalité 8 (de 1980 à nos jours) à propos de certains enjeux environnementaux dans le Québec contemporain (p. 61) où il est associé aux concepts d'économie et de pouvoir ainsi qu'à des événements considérés comme marquants pour les Québécois et les Québécoises (crise du verglas et inondations du Saguenay-Lac-Saint-Jean et de la Montérégie).

toire²⁰. Pourtant, dans le programme, la géographie est considérée, comme une discipline « sœur » de la discipline historique :

L'histoire et la géographie sont deux disciplines à part entière. La première s'inscrivant dans un espace concret et précis, elle ne peut être appréhendée sans la prise en compte des éléments géographiques. (Gouvernement du Québec, 2017, p. 10)

Il n'en demeure pas moins que la géographie y a, finalement, pour principale fonction de permettre aux élèves de situer, avant tout, des faits dans l'espace :

En étudiant l'histoire, les élèves acquièrent et utilisent des connaissances relatives à la géographie pour situer dans l'espace les actions et les événements que leur révèle l'établissement des faits. Chaque fois que cela est nécessaire, les élèves déterminent les limites géopolitiques de territoires. (*Ibid.*, p. 10)

La CD1 lui consacre néanmoins une composante, *Considérer des éléments géographiques*, qui repose sur trois sous-composantes (Gouvernement du Québec, 2017, p. 12) : 1) Déterminer les limites du territoire, 2) Relever des éléments naturels du territoire; 3) Relever des traces de l'occupation du territoire. Il s'agit seulement de lire l'organisation d'un territoire, d'en délimiter le cadre à l'aide des techniques de lecture de représentation de l'espace propre à la géographie. Les enjeux autour de l'occupation du sol et les aspects géopolitiques ou environnementaux sont, en réalité, peu abordés dans la précision des connaissances.

Les précisions des connaissances sont ponctuées de connaissances relatives à la géographie. Celles-ci sont évoquées lorsqu'elles sont nécessaires à la caractérisation d'une période et à l'interprétation d'une réalité sociale donnée. Elles sont intégrées aux connaissances historiques puisqu'elles sont situées dans le temps. (Gouvernement du Québec, 2017, p. 18)

²⁰ Le concept de territoire, selon Brunet, est un concept « fourre-tout » qui s'est substitué au terme d'espace (milieu physique, naturel et aménagé). Il est polysémique et a perdu, à force d'utilisation abusive, de sa neutralité puisqu'il est souvent associé à un espace vécu, construit et donc à un système de représentations. Il englobe des enjeux qui sont de différents ordres : politique, socioculturel, économique et évidemment géographique. Il permet donc, dans le cadre du programme, d'être arrimé facilement aux différents aspects abordés dans les réalités sociales, et ce à la discrétion de l'enseignant.

Le sens de l'histoire avait pourtant conseillé : « que le programme prévoie des moments dédiés à l'enseignement de la géographie au début de chacune des années d'enseignement d'histoire » (Gouvernement du Québec, 2014, p. 38). Qu'est-il advenu de cette recommandation? Est-ce que nous nous dirigeons vers une fusion disciplinaire où la géographie serait la servante de l'histoire? En 1994, disparaissait l'examen ministériel obligatoire en Géographie du Québec et du Canada; en 2001 les cours obligatoires de géographie générale (1^{re} secondaire) et de géographie du Québec et du Canada (3^e secondaire) sont remplacés par des cours au premier cycle et le nombre d'heures dédiées à la géographie passent de 200 à 150 par année. Suzanne Laurin (2000) estime que ce déclin de la géographie scolaire s'explique en partie par le fait que cette dernière n'a pas su réactualiser ses contenus et qu'elle n'a pas su faire valoir sa « pertinence éducative » en articulant les contenus aux exigences de développement de compétences dans les curricula :

La compétition se joue sur le terrain des habiletés et des compétences. Les mêmes habiletés peuvent être développées par plusieurs disciplines différentes, aussi, la justification d'une discipline devient-elle difficile. Sont gagnantes les disciplines fortement institutionnalisées ou jugées fondamentales dans un certain contexte social et politique : le français, les mathématiques, les sciences et l'histoire. (p. 227)

En conséquence, la faible représentativité de cette discipline serait davantage attribuable, selon elle, aux finalités utilitaristes néolibérales contenues dans l'approche-programme et dans l'approche par compétences (Quérin, 2017; Lenoir *et al*, 2017). Nous y reviendrons dans la partie concernant l'idéologie dans laquelle nous tentons de déterminer les finalités éducatives du programme d'HQC.

1.2.2 Comment interpréter ce « retour de l'histoire politique »?

Nous avons expliqué, dans le cadre conceptuel, que l'école des Annales avait jeté l'anathème sur l'histoire événementielle (Ricoeur, 1992) et sur l'histoire politique, diplomatique, ecclésiastique et militaire (Ricoeur, 2000) qui réduisait, alors, l'histoire à une série de dates reliées artificiellement ensemble. Nicole Lautier (1994), entre autres, a démontré la relation entre l'École des Annales et les fondements épistémologiques des pratiques enseignantes :

Le mode d'appropriation ultimement narratif de l'histoire calqué sur la compréhension de l'action humaine se heurte à la longue et profonde dévalorisation de l'histoire « événementielle » par le courant des Annales qui a marqué des générations d'enseignants. (p. 76)

Nous avançons qu'une nouvelle confusion a eu lieu, je dirai même une simplification de l'esprit même des membres fondateurs des Annales. Il ne s'agissait pas de rejeter en bloc l'événement, le récit ou le politique mais de critiquer une conception de l'Histoire véhiculée par les historiens positivistes qui inscrivaient l'histoire dans le temps court et non dans une triple temporalité (Braudel, 1985²¹). De plus, nous avons exposé, dans le cadre conceptuel, que l'histoire politique contemporaine a connu un renouveau qui ne se résume plus à de l'événementiel et qui relève d'une multitude de champs (Bélanger, 1997; Guénée et Sirinelli, 1995; Warren et Gingras, 2007). Ce qui fera dire, dans l'éditorial d'un Bulletin d'histoire politique, à Yvan Carel, Martin Pâquet, Stéphane Savard et Jean-Philippe Warren (2012) :

L'historiographie politique contemporaine s'est éloignée depuis longtemps du récit historique canonique fondé sur quelques personnages prométhéens, ou de « l'histoire-bataille » dont, après quatre-vingts ans de recherches depuis la critique de l'École des *Annales*, les historiens et historiennes ont vu, ici comme ailleurs, l'obsolescence. Critiquer l'histoire politique en la réduisant à un seul de ses sous-champs, aussi pertinents soient-ils, n'est pas seulement caricatural : c'est tout simplement inexact.

1.2.3 La réconciliation avec la trame chronologique

Une des principales critiques faite par les enseignants au programme d'HÉC portait sur l'instauration d'une trame thématique en 4^e secondaire qui les avait placés

²¹ L'historien Fernand Braudel, chef de file de l'École des Annales, alors qu'il était venu donner une leçon à des élèves de 3^e du Collège Alphonse Daudet à Chateaufallon (16/10/1985) portant sur le siège de Toulon en 1707 : *Dans des classes jeunes, je ne demande pas que les gens connaissent par cœur les dates, les noms, mais j'aime le récit. Je trouve qu'on ne doit pas compliquer les choses, on ne doit pas parler de choses abstraites [...] J'aime les bons récits, je crois que l'histoire traditionnelle, avec les aperçus, les ouvertures d'aujourd'hui, doit faire l'essentiel. J'ai peur que l'histoire nouvelle, dont je suis responsable, ait été placée dans les petites classes. Mais on ne me demande pas mon avis.* (in Martin, 1985)

dans une situation « d'urgence permanente » face au manque d'intelligibilité du programme :

En 3^e secondaire, le programme prend la forme d'un récit chronologique, mais qui manque de cohérence : chaque période (ex. : 1608-1760) pose une question différente et s'organise autour de principes d'explication divergents. En 4^e secondaire, il s'agit d'un programme de déconstruction reprenant plusieurs fois la même histoire sous des angles thématiques différents entre lesquels le souci d'intégration paraît bien superficiel. (Gouvernement du Québec, 2014, p. 7)

Seulement, réhabiliter la trame chronologique ne coïncide-t-il pas avec le retour d'une histoire événementielle? En effet, l'événement, comme nous venons de l'évoquer précédemment, rime avec histoire politique qui rime avec histoire nationaliste. Néanmoins, la recommandation 11 du rapport Beauchemin-Fahmy-Eid a été suivie par les rédacteurs et une trame chronologique étalée sur deux années est adoptée. La périodisation suggérée, quant à elle, n'a pas été retenue pour la 4^e secondaire, mais la date de 1840, comme point de bascule entre les deux niveaux, a été considérée. Cette trame chronologique est quasi-semblable à celle qui était en vigueur dans le programme d'HÉC de 3^e secondaire. La réalité sociale *La formation de la fédération canadienne* (1867-1945) a, par contre, été divisée en deux réalités dans le nouveau programme : 1) *La formation de la fédération canadienne* (1867-1896); 2) *Les nationalismes et l'autonomie du Canada* (1896-1945).

La périodisation retenue pour le présent programme a été établie de manière à rendre intelligible l'étude de la singularisation de la société québécoise dans le contexte sociohistorique canadien, nord-américain et mondial. (Gouvernement du Québec, 2017, p. 16)

Cette nouvelle trame consacre le retour d'une histoire événementielle où l'événement tient une place importante comme en témoigne l'inventaire lexical dans lequel nous retrouvons 20 fois le terme d'événement(s) et 20 fois le terme de fait(s). D'ailleurs, parmi les opérations intellectuelles à développer par les élèves, deux d'entre elles sont en relation directe avec l'événement : « établir des faits » et « mettre en relation des faits » (Gouvernement du Québec, s.d.). En effet, si nous analysons la CD1 (Gouvernement du Québec, 2017, p. 15), celle-ci s'articule autour de trois composantes : 1) Établir des faits historiques, 2) Établir la chronologie, 3) Considérer des éléments géographiques. Les deux premières composantes sont explicitement liées à l'événement : la première consis-

te, entre autres, à « retracer des événements » et la seconde à « se référer à des repères de temps » et à « établir des événements ». Il est à noter que, à propos de la caractérisation d'une période, cette phrase revient à huit reprises dans le programme : « Elle (la caractérisation) conduit à l'établissement d'une chronologie cohérente révélant la succession des événements » (p. 22, 26, 31, 36, 44, 50, 56 et 62). En réalité, la CD1 était, dans l'ancien cadre d'évaluation des apprentissages relatif au programme d'HÉC, une opération intellectuelle en soi et celles concernant l'établissement et la mise en relation des faits étaient déjà en vigueur. Sur ce point, il n'y a pas, à vrai dire, de changement notable, bien que la périodisation soit associée à une succession de repères temporels permettant de caractériser une réalité sociale, elle permet surtout une meilleure compréhension des notions de continuité et de changement. Le programme insiste par ailleurs sur l'importance de la périodisation laquelle est construite et non figée :

consiste à découper le temps pour faciliter l'étude de l'histoire. Une période, objet d'étude de la compétence Caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada, est circonscrite à des tournants, soit à des événements marquants. La périodisation est construite; elle peut être sujette à débat ou différer selon le sujet étudié.

Ce retour à une trame chronologique en 4^e secondaire ne coïncide pas forcément avec un retour au paradigme positiviste où les savoirs seraient essentiellement factuels. En effet, ces derniers servent en quelque sorte de levier au développement de la CD2 qui relève, elle, de la pensée historique. Nous envisageons donc qu'il s'agirait davantage d'une concession accordée au corps enseignant lequel considère, en règle générale, que la maîtrise des connaissances et la périodisation sont des incontournables préalables à l'apprentissage d'habiletés plus complexes (Lautier, 1997). Pour autant, la question que nous devons inévitablement nous poser dans la partie sur les fondements idéologiques est la suivante : le retour de l'événement et d'une trame chronologique nationale coïncident-ils avec une finalité nationaliste ou avec une réconciliation entre l'histoire-récit et l'histoire-problème et entre l'histoire politique avec l'histoire sociale ?

En conclusion de cette partie sur les fondements épistémologiques, les concepteurs du programme semblent avoir suivi certaines des suggestions avancées dans le *Rapport final à la suite de la consultation sur l'enseignement de l'histoire, Le sens de*

l'histoire (Gouvernement du Québec, 2014). En effet, les recommandations suivantes ont été prises en considération : 1) le rééquilibrage entre l'histoire-récit et l'histoire-problème²²; 2) L'arrimage entre l'histoire sociale et politique²³; 3) L'adoption d'une trame chronologique²⁴. De plus, le nouveau programme d'histoire s'inscrit dans une mouvance historiographique et disciplinaire plus large, bien antérieure à la polémique initiée lors de la refonte des programmes d'histoire au Québec²⁵ visant la réhabilitation de l'histoire politique. Cette tendance a été qualifiée, par Jacques Le Goff (1999), de « retour de l'histoire-récit », de « retour de l'événement » et de « retour de l'histoire politique ». Pour autant, la question sera de déterminer, dans les fondements idéologiques, si ces fondements épistémologiques s'inscrivent bel et bien dans un courant historiographique, ou s'ils doivent être mis en relation avec des supposées finalités nationalistes.

Nous démontrons, dans la partie suivante, que les fondements épistémologiques, ci-dessus énoncés, ont une influence sur les fondements didactiques en réconciliant l'histoire-récit avec l'histoire-problème, lesquelles avaient été souvent opposées dans la polémique autour de l'implantation des programmes d'HÉC et d'HQC.

2. LES FONDEMENTS DIDACTIQUES

Dans cette partie, nous tentons de modéliser la pensée historique sous jacente dans le programme d'HQC. Ensuite, nous déterminons dans quels paradigmes le programme s'inscrit.

²² Recommandation 9 : « Que les libellés relatifs à la compétence 2, ainsi que l'ensemble des préambules, promeuvent explicitement un rapport équilibré entre compétences et connaissances, et fassent état de la nécessité du travail de transmission de connaissances des enseignants. » (Gouvernement du Qc, 2014, p. 43).

²³ Recommandation 21 : « Que les différents fils conducteurs favorisent l'arrimage de l'histoire sociale et de l'histoire politique, en partie grâce au recours à la trame nationale comme principe intégrateur ou explicatif. Ce faisant, le programme améliorerait la prise en compte, parmi d'autres facteurs, du fait national dans son intelligence de l'histoire sociale. » (Gouvernement du Qc, 2014, p. 45)

²⁴ Recommandation 11 : « Le remplacement de la structure actuelle par une seule trame chronologique étalée sur deux ans, avec l'année 1840 comme point de bascule entre les 3e et 4e secondaire. » (Gouvernement du Qc, 2014, p. 44)

²⁵ Cf. Rémond, R. (1988), *Pour une histoire politique*.

2.1 Le modèle de pensée historique

Il va sans dire que la pensée historique ou historienne est au cœur d'une intense réflexion dans les milieux de la didactique de l'histoire depuis près d'une trentaine d'années, comme nous l'avons rapidement évoqué dans le cadre conceptuel. La modélisation de la pensée propre aux historiens a fait l'objet de thèses, d'articles divers et il semblerait, encore aujourd'hui, que la question ne soit pas réglée. En effet, s'il apparaît primordial de l'intégrer au curriculum d'histoire, les heuristiques qui en découlent sont différentes d'un modèle à l'autre (cf. tableau 1). Dans le programme d'HÉC, le développement de la pensée historique reposait sur l'apprentissage par problème et s'inspirait du modèle de Robert Martineau (2011). Qu'en est-il dans le programme d'HQC?

2.1.1 La pensée historique

Le programme d'HQC définit la pensée historique comme une méthode d'analyse critique reposant sur un ensemble d'habiletés intellectuelles permettant la mise à distance du passé grâce à l'étude rigoureuse des traces que celui-ci nous a laissées.

Elle favorise chez les élèves le développement de la pensée historique, soit un ensemble d'habiletés intellectuelles qui permettent la mise à distance du passé et le recours à une méthode d'analyse critique, la méthode historique [...] La pensée historique affine l'esprit critique des élèves et développe la rigueur intellectuelle, les outillant conséquemment pour la délibération sur des problèmes contemporains et la participation sociale. (Gouvernement du Québec, 2017, p. 1)

En effet, l'inventaire du programme d'HQC a révélé un champ lexical relatif à la pensée historique relativement abondant (cf. tableau 25) : pensée historique (8), méthode, méthode historique, méthode d'analyse critique, méthode d'analyse, démarche, source(s), document(s), documentation, pertinence, validité, perspective historique, perspective(s), etc. Selon les rédacteurs, le développement de la pensée historique amènerait les élèves à :

- 1) acquérir des connaissances sur l'histoire du Québec et du Canada (cf. CD1),
- 2) développer des habiletés intellectuelles propres à la discipline historique telles que la conceptualisation, l'analyse, la confrontation de différentes interprétations, la comparaison et la synthèse (*Ibid.*, p. 5),

3) développer des aptitudes critiques et délibératives favorables à la participation sociale (*Ibid.*, p. 1).

En effet, comme nous l'avons déjà expliqué dans la partie précédente, la pensée historique se développe autour de deux compétences disciplinaires qui favorisent la mise à distance du passé. La première compétence permet d'établir le cadre spatio-temporel d'une réalité sociale en établissant des faits.

En caractérisant une période de l'histoire, les élèves établissent des faits de manière rigoureuse et les situent dans le temps et l'espace; ils lient entre eux plusieurs éléments pour décrire comment étaient les choses à cette époque. (*Ibid.*, p. 11)

La seconde, qui se développe en interaction avec la première, permet de donner un sens à une réalité sociale par le recours à une méthode historique :

L'interprétation d'une réalité sociale repose sur la mise à distance du passé et fait appel à une méthode d'analyse critique, soit la méthode historique, et à la rigueur. Le recours à cette méthode constitue l'occasion d'acquérir ou de perfectionner les habiletés intellectuelles liées à l'étude de l'histoire. (Gouvernement du Québec, 2017, p. 13)

Nous avons expliqué ce que le programme entend par pensée historique et la dynamique qui existe entre les visées du programme d'HQC et les deux compétences disciplinaires et leurs composantes. Dans la partie suivante, nous tentons de déterminer comment le programme envisage le développement de la pensée historique autour de l'acquisition d'habiletés intellectuelles.

2.1.2 Les heuristiques²⁶

Le programme ne renseigne guère sur la façon de développer la pensée historique. Aussi, l'étude rigoureuse du discours permet de pallier ce manque. Dès les premières lignes, le programme énonce les deux principaux concepts autour desquels s'articule le modèle de pensée historique préconisé : la perspective historique et la démarche historique.

L'analyse des traces du passé dans une perspective historique mène à l'établissement de faits, de changements et de continuités ainsi qu'à la détermination de leurs causes et des conséquences qu'ils entraînent. La science historique exige rigueur et méthode; elle comporte ses exigences propres. (Gouvernement du Québec, 2017, p. 1)

Une certaine confusion apparaît néanmoins dans le discours et il est difficile de savoir si les rédacteurs du programme envisagent la pensée historique comme étant « l'analyse du passé dans une perspective historique » (*Ibid.*, p. 1) ou s'il la considère comme « un ensemble d'habiletés intellectuelles qui permettent la mise à distance du passé et le recours à une méthode d'analyse critique, la méthode historique » (*Ibid.*, p. 1). Nous supposons qu'ici, bien que la préposition *dans* et la conjonction *et* n'aient pas le même sens, qu'il s'agit en réalité de deux concepts - ou heuristiques - indissociables. Ce modèle semble être influencé par celui de Catherine Duquette, laquelle s'inspire de celui de Christian Laville et de celui de Peter Seixas. Il s'agit ici d'une supposition étant donné l'absence de bibliographie dans le programme d'HQC et le manque d'informations recueillies sur la posture didactique des rédacteurs. Pour autant, Catherine Duquette définit la pensée historique comme un « processus dynamique » reposant sur une suite d'opérations propres à l'histoire dont l'objectif est de répondre à une problématique précise en ayant recours à « une interprétation prudente des sources et des traces laissées par le passé » (Duquette, 2011, p. 30).

²⁶ Procédés et/ou démarches favorisant la découverte à partir des documents.

Elle se compose de deux éléments principaux : la perspective et la démarche historiques. Ces deux éléments sont indissociables et doivent être développés de concert, sans quoi un véritable apprentissage de la pensée historique ne peut avoir lieu. (*Ibid.*, p. 30)

Son modèle repose donc sur deux concepts (ou heuristiques) : la perspective historique et la démarche historique, que l'on retrouve dans l'inventaire lexical du corpus à l'étude. Le terme de perspective(s) apparaît 23 fois tandis que les termes relatifs au champ lexical de la démarche historique sont nombreux : méthode (1), méthode historique (10), méthode d'analyse critique (3), méthode d'analyse (1), démarche (1), méthodique (1), rigueur (7), rigoureux (5). Dans le programme, la perspective historique est entendue comme un ensemble d'habiletés intellectuelles assurant une mise à distance du passé.

Bien que l'étude de l'histoire soit menée au présent, duquel émanent les questions sur le passé, les élèves se détachent des référents contemporains lorsqu'ils analysent une réalité sociale ou assurent la validité de leur interprétation pour mieux comprendre les motivations des acteurs de l'histoire. (Gouvernement du Québec, 2017, p. 5)

En effet, les élèves doivent éviter les anachronismes et se garder de toute forme de présentisme en adoptant une perspective historique. Cette dernière devrait favoriser l'empathie historique en invitant les élèves à contextualiser les réalités sociales.

Les actions et les circonstances doivent être relativisées puisqu'elles s'inscrivent dans un cadre de référence particulier, souvent loin des normes et des préoccupations contemporaines. Les élèves s'assurent de la validité de leur interprétation en se gardant autant que possible de toute forme de présentisme en adoptant une perspective historique. (*Ibid.*, p. 13)

Il est à noter que ce concept d'empathie historique, qui est pourtant présent dans différents modèles présentés dans le cadre conceptuel (cf. Martineau, Seixas ou Duquette), n'est jamais expressément nommé dans le programme alors qu'il est inhérent à la perspective historique. Quant à la démarche historique, elle est définie comme une compétence à interpréter une réalité sociale dans une perspective historique : « Interpréter une réalité sociale, c'est lui donner un sens et l'expliquer » (*Ibid.*, p. 13 et p. 14).

Une fois l'objet d'interprétation cerné s'amorce son analyse. Certaines considérations liées à la perspective historique permettront d'assurer la validité de l'interprétation. (*Ibid.*, p. 13)

La perspective historique et la démarche historique sont donc ici intrinsèquement liées et s'appuient sur un ensemble d'habiletés intellectuelles qui ne peuvent s'exercer sans une analyse critique des sources dont la pertinence, le sens et la portée doivent être déterminés.

Au moment de modéliser le travail de caractérisation et le travail d'interprétation, il se montre rigoureux et fait appel à diverses habiletés intellectuelles, entre autres sollicitées par le recours à la méthode historique, dont il connaît les étapes essentielles et comprend les principales exigences. (*Ibid.*, p. 6)

Ces habiletés intellectuelles, qui permettraient le développement de la pensée historique, sont la conceptualisation, l'analyse, la confrontation de diverses interprétations, la comparaison et la synthèse (Gouvernement du Québec, 2017, p. 7, 11, 14). Elles conduiraient à quatre actions : 1) analyser les sources, 2) établir des faits, 3) établir des changements et des continuités, 4) établir des causes et des conséquences. La conception de la dernière action est assez confuse dans le programme. Si en règle générale, les concepteurs du programme associent le concept de causes à celui de conséquences, l'affirmation suivante met à jour certaines incohérences dans le discours : « Ils (les élèves) déterminent les causes qui expliquent ces changements et ces continuités de même que les conséquences qu'ils entraînent. » (*Ibid.*, p. 13). Les causes détermineraient-elles les changements, les continuités et les conséquences? À ce moment-là, nous sommes en présence de cinq actions et non quatre : 1) analyser les sources, 2) établir des faits, 3) établir des causes, 4) établir des changements et des continuités 5) établir des conséquences. Cette conception a priori déterministe de l'histoire conduirait à une lecture linéaire des événements et elle est parfaitement incompatible avec la visée de former des citoyens actifs.

2.1.3 Les habiletés intellectuelles

Les habiletés intellectuelles recensées dans le programme sont au nombre de cinq. La première est la conceptualisation. Dans le chapitre précédent, nous avons en effet énoncé les concepts communs et les concepts particuliers en vigueur dans le programme, lequel définit le concept comme une « représentation mentale » dont la construction est évolutive et favorise l'instrumentation intellectuelle des élèves (*Ibid.*, p. 17).

Pour favoriser l'habileté intellectuelle à conceptualiser, le programme recommande différentes approches :

Les élèves s'étant généralement construit une première représentation, même incomplète ou erronée, des concepts à construire, le travail de conceptualisation en classe vise à permettre le passage d'une idée préalable à un concept davantage formel et opératoire. L'analogie, le contre-exemple, la comparaison, l'inférence, la déduction et l'induction sont au nombre des stratégies auxquelles l'enseignant et les élèves peuvent recourir. (*Ibid.*, p. 17-18)

La seconde habileté intellectuelle qui favoriserait le développement de la pensée historique est l'analyse. Celle-ci implique que l'élève se questionne, fasse des hypothèses, problématise et interprète une réalité sociale à partir de sources qui lui ont permis non seulement d'établir des faits, mais aussi de déterminer les changements et les continuités ainsi que des causes et des conséquences.

Ils se questionnent, seuls ou à plusieurs, sur la conjugaison et l'interaction de ces conditions et des actions humaines. Ils entreprennent enfin l'analyse de la réalité sociale en formulant des explications provisoires, pertinentes au regard du contenu historique, qu'ils chercheront à confirmer ou à infirmer tout au long du travail d'interprétation. (*Ibid.*, p. 12-13)

Seulement l'interprétation doit être validée par le biais de deux autres habiletés, soit la confrontation et la comparaison : « Ils se gardent d'émettre des conclusions sans confronter leur interprétation à celle d'autres personnes et sans la soumettre à l'épreuve des faits. » (*Ibid.*, p. 5). Ces deux habiletés passent par le développement d'aptitudes délibératives ce qui implique que l'enseignant offre un espace d'échanges et qu'il propose un éventail de sources et de ressources qui ne relèvent pas de la même perspective.

Au gré des apprentissages, il (l'enseignant) permet que les présupposés des élèves soient remis en question, que leur capacité à contextualiser les faits soit éprouvée et que la confrontation du résultat de leur caractérisation ou de leur interprétation avec d'autres résultats soit suscitée. (*Ibid.*, p. 6)

Enfin, l'élève doit infirmer ou confirmer son ou ses hypothèses de départ en utilisant son jugement critique pour caractériser et/ou interpréter une réalité sociale tout en s'attachant à établir des faits, à déterminer des causes et des conséquences, ainsi que des changements et des continuités dans une perspective historique.

Dans la figure qui suit, nous avons schématisé notre compréhension du modèle de pensée historique en nous appuyant sur l'inventaire lexical relatif à la pensée historique et en nous appuyant sur l'analyse rigoureuse du discours. Il est à noter que cette schématisation était nécessaire pour tenter de saisir ce que le programme entend par « pensée historique », car, en aucun cas, celui-ci explique clairement comment les élèves peuvent accéder à cette dernière et le discours s'est avéré plutôt confus sur ce point. Quoiqu'il en soit, ce schéma révèle que le modèle de pensée historique sous-jacent s'inscrit dans l'apprentissage par problème qui s'inspire du courant socioconstructiviste. Il met aussi en évidence l'influence du *Big Six* de Peter Seixas et de Tom Morton (2013) avec la présence de la pertinence historique, l'importance des sources, des continuités et des changements, des causes et des conséquences et de la perspective historique. Seul le point six, soit comprendre la dimension éthique des interprétations historiques, n'apparaît pas clairement.

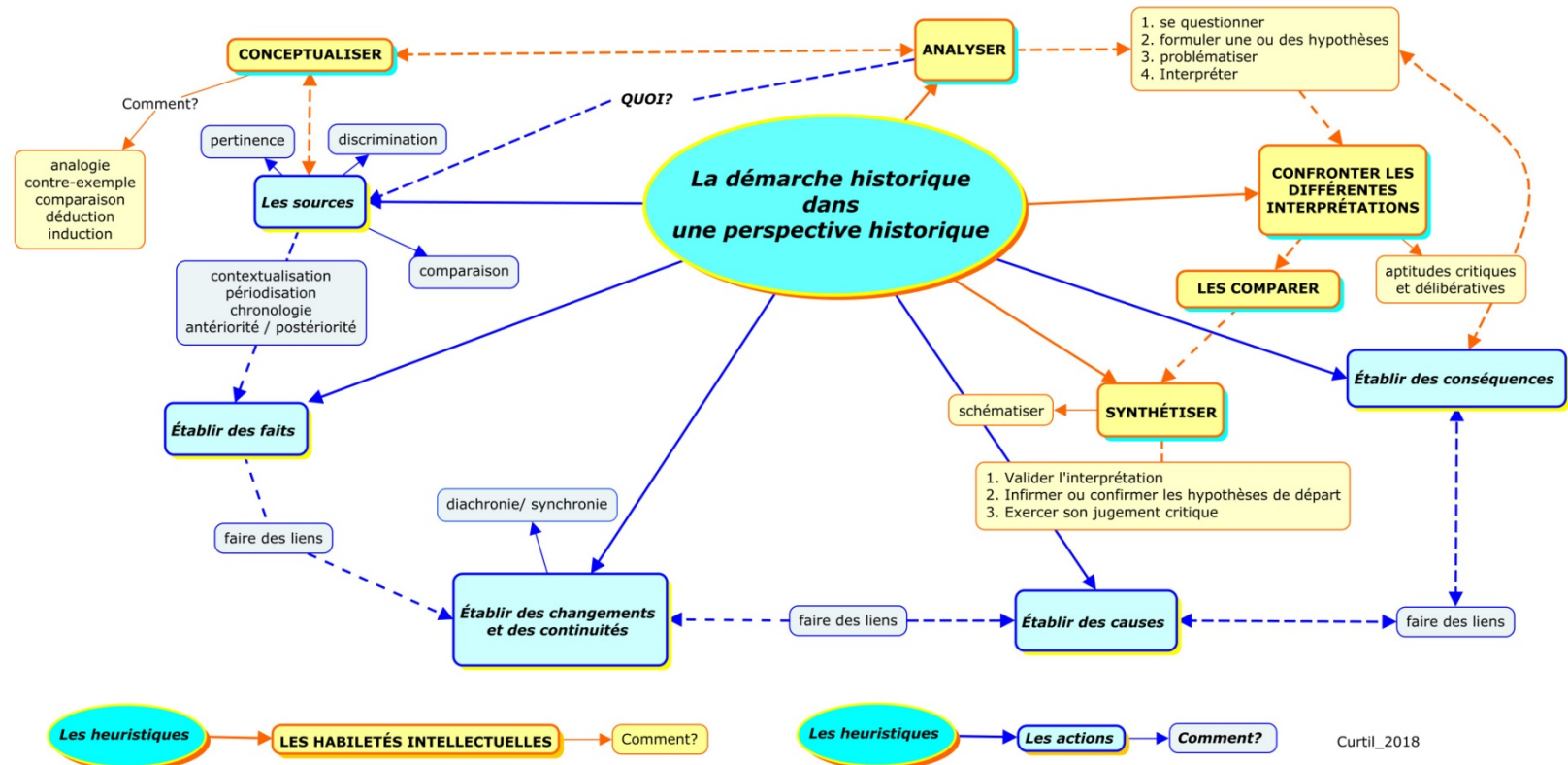
ils (les élèves) évitent de transposer les réalités sociales du passé dans le présent et discernent les intentions des acteurs ainsi que les croyances et les valeurs qui sous-tendent leurs actions en les situant dans leur contexte historique respectif. Ils les infèrent des sources consultées ou s'appuient sur des interprétations de témoins ou d'historiens. Le fait de considérer plusieurs interprétations apporte un éclairage sur certains débats relatifs à l'interprétation des particularités du parcours de la société québécoise. (Gouvernement du Québec, 2017, p. 14)

Même si le discours affirme que le cours d'histoire est un espace de discussion dans lequel sont abordés « les sujets de consensus et de division » (*Ibid.*, p. 1), le contenu de formation ne répond que très partiellement à cette suggestion d'intégrer les questions socialement vives et sensibles²⁷ en classe. En réalité, cela reste à la discrétion des enseignants. Quant à l'empathie historique, que sous-entend généralement la perspective historique, elle n'est pas non plus expressément évoquée.

Figure 18
Le schéma de la pensée historique dans le programme d'HQC

²⁷ Exemples de QSV dans la précision des apprentissages : la question des pensionnats indiens, celle de l'esclavage, des Acadiens ou de la souveraineté canadienne en Arctique.

La pensée historique dans le programme d'Histoire du Québec et du Canada (Gouvernement du Québec, 2017)



2.2 Paradigme d'apprentissage ou paradigme d'enseignement?

Nous avons expliqué, dans le cadre conceptuel de cet essai, que le Renouveau pédagogique s'inscrivait dans une véritable « rupture paradigmatique » qui se traduisait par le passage d'un paradigme d'enseignement à un paradigme d'apprentissage et par des changements quant aux pratiques pédagogiques préconisées dans les curricula. En effet, le PFÉQ s'inscrit fondamentalement dans une approche socioconstructiviste dans laquelle l'élève est actif dans ses apprentissages et où l'enseignant devient un médiateur, un accompagnateur ou un facilitateur. Ce rôle de guide implique que l'enseignant privilégie désormais des modèles d'apprentissage qui relèvent avant tout du constructivisme ou du socioconstructivisme (Gouvernement du Québec, 2007. Chapitre 1, p. 17) dans lesquelles les situations d'enseignement-apprentissage sont devenues désormais des incontournables pour mettre les élèves en action. Le programme d'HQC s'arrime-t-il au PFÉQ? Le retour au mode transmissif et narratif, à une trame chronologique et aux connaissances annoncent-ils un retour au paradigme de l'enseignement?

Dans la partie relevant du contexte pédagogique, le programme d'HQC donne une définition de l'enseignement pour le moins ambiguë qui relève à la fois du paradigme de l'enseignement et à la fois de celui de l'apprentissage : « l'enseignant transmet et narre; il outille les élèves, les guide et régule leurs apprentissages dans le développement de leurs capacités à caractériser et à interpréter » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 6). Enseigner c'est donc transmettre des connaissances tout en plaçant les élèves dans des situations d'apprentissages et d'évaluation permettant la construction de connaissances et le développement de compétences. Cette conception de l'enseignement ne correspond pas tout à fait à celle véhiculée dans le PFÉQ où l'on peut lire :

Le Programme de formation, conçu dans la perspective de connaissances construites par l'élève plutôt que transmises par l'enseignant, tient pour acquis que personne ne peut apprendre à la place d'un autre. Sans se modeler sur une approche en particulier, il s'appuie sur différents courants théoriques qui ont en commun la reconnaissance du rôle déterminant de l'apprenant dans l'édification de ses compétences et de ses connaissances. Parmi les théories de l'apprentissage, le constructivisme, le socioconstructivisme et le cognitivisme constituent des modèles particulièrement éclairants (Gouvernement du Québec, 2006, p. 9)

Dans la mesure où nous assistons à un retour de la fonction transmissive et narrative de l'histoire, tel qu'annoncée dans la partie précédente relative aux fondements épistémologiques, sommes-nous pour autant dans le paradigme de l'enseignement? Pour déterminer cela, nous devons analyser le rôle de l'élève et de l'enseignant dans le programme d'HQC afin de définir si ce dernier s'arrime au PFÉQ?

Si le PFÉQ ne cesse d'affirmer que l'élève est le premier artisan de son apprentissage, pas une seule fois nous pouvons lire cette affirmation de façon explicite dans le nouveau programme. Pour autant, si nous nous penchons sur la partie concernant le rôle de l'élève, celle-ci relève exclusivement du développement de la pensée historique et donc de l'apprentissage d'une démarche d'analyse critique et rigoureuse :

Tant la caractérisation que l'interprétation favorisent le développement d'habiletés intellectuelles liées à l'étude de l'histoire, telles que la conceptualisation, l'analyse, la confrontation de différentes interprétations, la comparaison et la synthèse. (Gouvernement du Québec, 2017, p. 5)

Les élèves doivent donc être placés dans des situations d'apprentissage et/ou d'évaluation signifiantes, ouvertes et complexes (*Ibid.*, p. 7) dans lesquelles les connaissances sont construites par les élèves. Si l'on analyse le rôle de l'enseignant, il est lui aussi à cheval sur les deux paradigmes :

L'enseignant transmet et narre; il outille les élèves, les guide et régule leurs apprentissages dans le développement de leurs capacités à caractériser et à interpréter. Il use de stratégies variées pour leur permettre d'accéder au sens à donner aux sources consultées et aux diverses interprétations et perspectives dans l'étude de l'histoire. (Gouvernement du Québec, 2017, p. 6)

Le programme d'histoire du Québec et du Canada semblerait davantage s'arrimer sur la Loi sur l'instruction publique que sur le PFÉQ, et ce conformément à l'article 1-19 :

1) de prendre les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou pour chaque élève qui lui est confié; 2) de choisir les instruments d'évaluation des élèves qui lui sont confiés afin de mesurer et d'évaluer constamment et périodiquement les besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun des élèves qui lui sont confiés en se basant sur les progrès réalisés. (Loi sur l'instruction publique, 2018, I-13-3)

L'autonomie professionnelle des enseignants serait donc ici valorisée et respectée dans le discours. En effet, dans la partie sur les fondements épistémologiques, nous avons interprété ce retour au principe transmissif comme une concession accordée au corps enseignant, le cours magistral demeurant une « coutume » enseignante (Lautier, 1997; Bouhon, 2009; Boutonnet, 2013, etc.). Ainsi, le programme d'HQC ne ferait que légitimer des pratiques déjà en vigueur en reconnaissant aux professionnels de l'éducation le droit de choisir les modalités d'intervention en classe. Pour autant, ce rééquilibrage entre les deux paradigmes doit aussi être inscrit dans le contexte particulier de la rédaction de ce nouveau programme d'histoire que nous avons largement documenté dans la problématique. Certains dénoncent même un manque flagrant de cohérence :

Nous ne saurions dire si le choix actuel est opéré afin d'octroyer une plus grande autonomie au milieu enseignant ou si c'est pour ne pas se prononcer formellement sur une hiérarchisation. Cela est étonnant, puisqu'une finalité narrative devrait davantage structurer les connaissances. On ne fait pas d'omelette sans casser les œufs. Nous déplorons encore une fois le manque de cohérence du programme qui tente sans succès de concilier des approches différentes. (Boutonnet, 2017, p. 74)

Effectivement, à force de vouloir ménager les chèvres, le chou et le loup, les rédacteurs ne se seraient-ils pas trouvés dans une position somme toute très inconfortable? C'est une question à laquelle nous ne pouvons répondre dans le cadre restreint d'un essai professionnel. C'est d'ailleurs une des limites de ce travail de recherche. Néanmoins, les fondements didactiques du programme ne rentrent pas en contradiction fondamentale avec ceux du PFÉQ, seule la fonction transmissive et narrative est ajoutée, et ce conformément aux recommandations du rapport *Le sens de l'histoire*. En conséquence, les rédacteurs du programme d'HQC sembleraient avoir pris très au sérieux ce rapport de consultation publique, et il aurait été, par ailleurs, fort surprenant qu'ils s'en détournent puisque le but de la refonte du programme était de parvenir à un consensus et de taire la polémique. Est-ce que l'aspect consensuel a primé sur le fond? Nous convenons que oui, car interpréter ce programme est extrêmement délicat et nous nous sommes heurtés à un bon nombre d'incohérences. Aussi, nous ne sommes pas en mesure de savoir si notre interprétation dépasse la pensée de ses rédacteurs ou la rejoint.

Dans la sous-partie suivante, nous déterminons à quel paradigme disciplinaire appartient le programme d'HQC.

2.3 Quel paradigme disciplinaire?

Dans le programme d'HÉC, les élèves devaient interroger le passé à partir d'une suite d'opérations intellectuelles propres à l'histoire afin de mieux comprendre le présent. Ce point avait été dénoncé comme une forme de présentéisme ayant conduit certains à critiquer le programme comme étant postmoderniste (Courtois, 2007). En effet, l'objectif du programme d'HÉC était de permettre aux élèves de comprendre le présent à la lumière du passé :

L'enseignement de l'histoire à l'école a pour but d'amener les élèves à s'intéresser aux réalités sociales du présent, à développer des compétences et à construire des connaissances. Les unes et les autres leur permettront, d'une part, de mieux comprendre ces réalités à la lumière du passé... (Gouvernement du Québec, 2007, Chapitre 7, p. 1).

Dans le cadre conceptuel, les trois paradigmes disciplinaires ont été exposés : 1) l'approche de la mémoire collective, 2) l'approche disciplinaire, 3) l'approche postmoderne (Moisan, 2010). L'inventaire lexical a permis d'avancer, dans le chapitre précédent, que le programme d'HQC s'inscrivait très probablement dans le paradigme disciplinaire dont l'objectif est de « former des citoyens critique dans une démocratie libérale » (Seixas, 2000, p. 24). Le discours contenu dans la présentation du programme coïncide-t-il avec ce postulat? Le paradigme disciplinaire est-il en contradiction avec les visées du PFÉQ concernant le domaine d'apprentissage de l'univers social?

2.3.1 Le paradigme disciplinaire dans le domaine d'apprentissage de l'univers social

Tout d'abord, il nous faut déterminer dans quel paradigme disciplinaire le PFÉQ inscrit le domaine d'apprentissage de l'univers social. Ce dernier a pour mission de participer à la structuration de l'identité des élèves en les enracinant dans une culture commune par l'apprentissage d'un bagage de connaissances jugées essentielles à

l'alphabétisation sociale des futurs citoyens qui vivront dans une société démocratique et pluraliste (Gouvernement du Québec, chapitre 4, 2007).

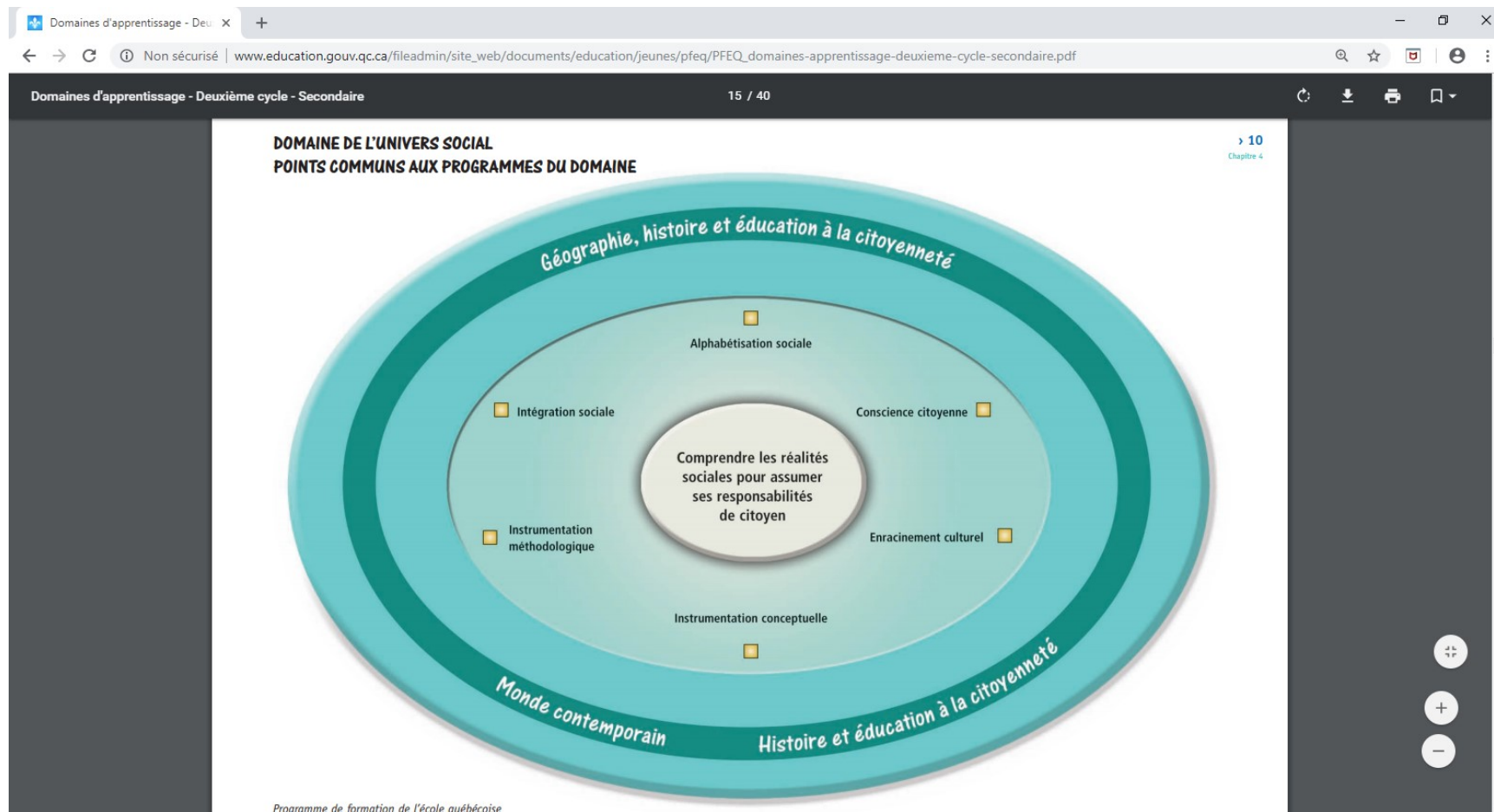
La nature même des objets d'étude des programmes du domaine de l'univers social offre aux élèves des occasions d'apprentissage particulièrement riches sur le plan de la culture. Ces objets d'étude contribuent à l'alphabétisation sociale des élèves, c'est-à-dire à l'acquisition d'un référentiel de connaissances partagées par une collectivité. De plus, ils leur permettent de découvrir l'héritage culturel de communautés faisant partie de la pluralité culturelle. (p. 8)

Ces futurs citoyens doivent non seulement partager une mémoire commune mais aussi des valeurs et des principes «qui fondent la société québécoise» (*Ibid.*, p. 8). Nous sommes, à priori, dans le paradigme de la mémoire collective où l'école participe à l'intégration sociale du futur citoyen en favorisant l'apprentissage du vivre-ensemble et l'émergence d'un sentiment d'appartenance à la collectivité afin de faciliter la cohésion sociale (Gouvernement du Québec, 2007, p. 5). Or, ce serait omettre que le PFÉQ insiste aussi sur le développement d'aptitudes critiques et délibératives permettant aux futurs citoyens de jouer un rôle actif dans la société :

C'est en prenant conscience des effets de l'engagement et de la participation sociale qu'ils réalisent la nécessité de fonder toute décision sur des bases critiques, en tenant compte de ses répercussions sur l'avenir de la collectivité. (*Ibid.*, p. 9)

De plus, le PFÉQ s'inscrit dans le courant socioconstructiviste en plaçant l'élève au cœur de ses apprentissages et en insistant sur l'importance de développer la pensée historique en exerçant son jugement critique. En conséquence, nous concluons que le PFÉQ place le domaine d'apprentissage de l'univers social dans une approche disciplinaire. Nous allons démontrer que le programme d'HQC présente lui aussi une posture ambiguë, oscillant entre l'approche de la mémoire collective et l'approche disciplinaire, rendant l'interprétation délicate car elle relève aussi des fondements idéologiques.

Figure 19 - Points communs aux programmes - DA de l'univers social (Gouvernement du Québec, chapitre 4, 2007, p. 10)



2.3.2 Le paradigme disciplinaire dans le programme d'HQC

Dans la partie « relation entre le programme d'histoire du Québec et du Canada et les autres éléments du programme de formation », le programme annonce d'emblée qu'il s'inscrit dans la continuité du PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2017, p. 3).

En effet, il entend tout d'abord favoriser le développement du pouvoir d'action des élèves et il affirme aussi contribuer plus particulièrement au DGF, *Vivre ensemble et citoyenneté* :

Elle est étroitement liée à la visée du programme d'histoire du Québec et du Canada qui consiste à amener les élèves à développer les aptitudes critiques et délibératives favorables à la participation sociale. ((*Ibid.*, p. 3)

L'inventaire lexical confirme cette visée de contribuer à l'éducation à la citoyenneté puisque l'on retrouve 12 termes en lien avec le champ lexical relatif au thème de la citoyenneté dont ceux de participation sociale (7), débat (9), délibération (6), aptitudes délibératives (2), espace de discussion (2). De plus, dans le discours, le programme insiste à plusieurs reprises sur le fait que le cours d'histoire est un espace de délibération, de discussion dans lequel les élèves peuvent débattre et confronter leur point de vue :

Le cours d'histoire est un espace de discussion et de recherche où l'esprit d'ouverture et la curiosité intellectuelle sont valorisés. ((*Ibid.*, p. 6)

Cette exhortation à faire de la classe un lieu d'échange et à favoriser les débats nous apparaît être en contradiction avec le fait que l'enseignant peut aussi transmettre et narrer, pour autant force est d'admettre que l'un n'exclut pas l'autre. En conséquence, la CD1 participerait aussi à la formation des futurs citoyens en favorisant leur pouvoir d'action et en les formant à la pensée critique :

Caractériser une période contribue au développement chez les élèves de la pensée historique, ce qui conséquemment les outille pour la délibération sur des enjeux actuels et la participation sociale. (*Ibid.*, p 11)

Quant à la CD2, elle a exactement les mêmes objectifs de formation citoyenne que la CD1 :

Interpréter une réalité sociale contribue au développement chez les élèves de la pensée historique, les outillant conséquemment pour la délibération sur des enjeux actuels et la participation sociale. (*Ibid.*, p. 14)

De plus, l'une des fonctions de l'enseignant d'univers social serait de contribuer à l'éducation des futurs citoyens en favorisant le développement de la pensée historique qui repose sur une méthode d'analyse critique et rigoureuse tout en introduisant des questions socialement vives et sensibles en cours et en offrant un espace de discussion :

Le cours d'histoire est un lieu où se confrontent divers points de vue et où sont traités tour à tour les conflits, les contradictions et les sujets de consensus ou de division. Il offre un espace de discussion sur la mémoire, l'identité et la diversité. (*Ibid.*, p.1).

Les finalités citoyennes sont ici évidentes et elles sont associées aux finalités critiques. En effet, le discours insiste à quinze reprises sur le développement de la pensée critique (regard critique, esprit critique, jugement critique, analyse critique, etc.) comme nous l'avons déjà mis en évidence dans l'inventaire lexical.

La mise à distance du passé et le recours à une méthode d'analyse telle que la méthode historique cultivent l'esprit critique des élèves, dès lors plus aptes à assumer leur rôle de citoyens. (*Ibid.*, p 3)

Ensuite, le programme entend aussi contribuer à structurer l'identité des élèves :

L'étude des particularités du parcours d'une nation, d'une société, d'un groupe permet l'inscription de ses membres dans le temps long et favorise la construction de leur identité en tant que sujets de l'histoire. (*Ibid.*, p. 1)

L'inventaire lexical permet aussi de relever des valeurs et des principes véhiculés par le programme, lesquelles sont identiques au PFÉQ : « esprit d'ouverture sur le monde », « vivre-ensemble », « vie démocratique » et « respect de la diversité » (*Ibid.*, p. 3). De plus, nous retrouvons, dans l'inventaire lexical, des termes relatifs à la structuration de l'identité, laquelle repose sur la construction d'un socle de connaissances communes : « un ensemble de connaissances collectives » (*Ibid.*, p. 1), « bagages de connaissances essentielles » (*Ibid.*, p. 17) ou « bagage culturel commun » (*Ibid.*, p. 18).

En bref, nous pouvons conclure que le PFÉQ et le programme d'HQC s'inscrivent tout deux dans le paradigme disciplinaire et que celui-ci est clairement associé aux finalités civiques et critiques du curriculum en ce qui concerne le domaine d'apprentissage de l'univers social. Les fondements épistémologiques, didactiques et idéologiques sont ici intimement liés aux fondements idéologiques.

Pour conclure cette partie portant sur les fondements didactiques, nous avons pu constater, malgré certaines incohérences relevées et des redondances abondantes, que le programme d'Histoire du Québec et du Canada s'arrime parfaitement au PFÉQ tout en intégrant certaines recommandations du rapport Beauchemin-Fahmy-Eid. En effet, le nouveau programme s'inscrit dans une approche par compétences, il relève du paradigme de l'apprentissage en plaçant les élèves en action et du paradigme disciplinaire en misant sur le développement d'une pensée historique autour de deux heuristiques lesquelles encourageraient l'émergence d'une citoyenneté civique, critique et active. Or, l'incitation à favoriser, en classe, les débats et la confrontation d'idées ne peut être effective que si et seulement si l'enseignant favorise l'émergence d'une communauté d'apprentissage et que, si et seulement, si il intègre, dans sa planification, des questions socialement vives et sensibles. Pour cela, il faudrait que le contenu de la formation s'arrime aux visées. En conséquence, certaines intentions risquent fort de rester lettre morte si les enseignants ne possèdent pas un solide bagage disciplinaire. En effet, *Le sens de l'histoire* a insisté sur le manque de formation disciplinaire des maîtres et sur le manque de formations continues spécialisées offertes par les commissions scolaires, particulièrement auprès des jeunes enseignants²⁸, lesquels n'exercent pas obligatoirement dans leur champ initial en début de carrière (Gouvernement du Québec, 2014). Ainsi, le discours renseigne plutôt sur la conception de la discipline historique et sur les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage des rédacteurs lesquels ne font, en définitive, que reproduire un système de représentations et de valeurs sociales politiquement consensuelles.

²⁸ Recommandation 26. Que soient envisagées, simultanément, diverses mesures destinées à augmenter le poids de la formation en histoire dans le cursus universitaire des maîtres. La réforme du baccalauréat en enseignement secondaire et la généralisation de formations passerelles font partie du spectre de solutions qui devraient être considérées.

Recommandation 27. Que la mise en œuvre du nouveau programme de 3e et de 4e secondaire s'accompagne d'une offre bonifiée de formation continue spécialisée en histoire, tout particulièrement à l'intention des jeunes enseignants titulaires d'un baccalauréat en enseignement secondaire.

Recommandation 28. Que le Ministère s'assure que les tâches d'enseignement de l'histoire au secondaire soient dévolues à des enseignants pourvus d'une formation dans cette discipline. (Gouvernement du Qc, 2014, p. 40)

Enfin, nous avons constaté à quel point les fondements épistémologiques et didactiques peuvent nous éclairer sur les fondements idéologiques d'un programme et nous tenons, dans la dernière partie de ce chapitre, de faire le point sur les finalités éducatives du nouveau programme d'HQC en analysant ses fondements idéologiques.

3. LES FONDEMENTS IDÉOLOGIQUES

Pour interpréter la dimension idéologique du programme d'HQC, les finalités du dit curriculum représentent des indicateurs significatifs qu'il convient d'analyser et d'interpréter dans cette section. Pour ce faire, il importe tout d'abord de définir la notion de finalités et pour cela nous avons retenu celle de Daniel Hameline (1979) soit :

Affirmation de principes au travers de laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule des valeurs. Elle fournit les lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation. » (*In Raynal et alii*, 2005, p. 145).

Ensuite, nous devons garder à l'esprit que, comme l'ont déjà démontré différents chercheurs (Bourdieu, 1990; Laville, 2000; De Cock, 2012; Legris, 2014; Lenoir *et alii*, 2017, etc.), les enjeux sont de divers ordres et les choix qui orientent les curricula ne sont pas neutres.

Ce serait donc une illusion dangereuse, sinon une mystification sociale, que de préconiser ou d'affirmer que les finalités retenues relèvent de choix neutres [...] C'est pourquoi, traiter des finalités d'un système éducatif scolaire, c'est se situer avant tout sur le plan du discours idéologique. (Lenoir *et al.*, 2013, p. 2)

Enfin, dans la problématique de cet essai, nous avons ancré les fondements idéologiques du programme dans un contexte particulier qui doit aussi être pris en considération dans l'interprétation : le Renouveau pédagogique, la polémique consécutive à l'implantation du programme d'HÉC, le rapport final à la suite de la consultation sur l'enseignement de

l'histoire et les critiques adressées au programme d'HQC. Ce contexte a soulevé une question fondamentale, à laquelle il nous faut répondre, soit : le programme est-il nationaliste?

Dans le discours, le programme d'HQC assigne à l'histoire une fonction avant tout culturelle visant à : 1) « amener les élèves à acquérir des connaissances sur l'histoire du Québec et du Canada », 2) « amener les élèves à développer les habiletés intellectuelles liées à l'étude de l'histoire », 3) « amener les élèves à développer les aptitudes critiques et délibératives favorables à la participation sociale » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 1). Ces visées s'inscrivent dans une approche par compétences qui cible : 1) l'acquisition d'un savoir (finalités cognitives), 2) l'acquisition d'un savoir-faire (finalités pratiques), 3) l'acquisition d'un savoir-être (finalités axiologiques). Néanmoins, ces finalités culturelles sous-entendent d'autres finalités que nous présentons dans cette dernière partie : les finalités critiques, les finalités civiques, les finalités culturelles et patrimoniales et les finalités identitaires.

3.1. Les finalités critiques

Les finalités critiques ont largement été démontrées dans les parties sur la pensée historique et sur le paradigme disciplinaire. L'inventaire a par ailleurs révélé un champ lexical en lien avec cette finalité relativement important : critique(s) (15), méthode d'analyse critique (3), esprit critique (2), jugement critique (2), analyse critique (2), aptitudes critiques (2), regard critique (1). En conséquence, nous avons effectivement établi que le programme d'HQC, en misant sur le développement de la pensée historique et en s'inscrivant dans l'approche disciplinaire, entendait permettre aux élèves de développer des aptitudes critiques : « La pensée historique affine l'esprit critique des élèves et développe la rigueur intellectuelle » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 1) et ce conformément aux visées du PFÉQ.

En effet, la pensée historique assure le développement direct de certaines compétences transversales dont *Exercer son jugement critique* (CT3) grâce à laquelle « L'élève apprendra à dépasser les préjugés et les évidences intuitives afin d'éviter que la simple ex-

pression d'une opinion tiennent lieu de jugement » (Gouvernement du Québec, 2007, chapitre 3, p. 9). Pour cela, il doit être en mesure d'*Exploiter l'information* (CT1), c'est-à-dire, qu'il doit « savoir repérer l'information et juger de sa valeur, mais aussi apprendre à l'organiser » (*Ibid.*, p. 5). Ainsi, l'habileté intellectuelle à analyser de façon critique les sources, qui est au cœur de la pensée historique, s'inscrit dans le prolongement de la CT1.

Ce qui permet aujourd'hui l'étude de l'histoire provient de traces servant de preuves et de témoignages du passé. Ces traces, appelées documents, sont autant de sources d'information qu'il convient d'analyser de manière critique. (Gouvernement du Québec, 2017, p. 66)

De plus, les deux compétences disciplinaires ne peuvent se développer sans une analyse critique et rigoureuse des traces du passé et ce dans une perspective historique. En conséquence, les finalités critiques du programme d'HQC apparaissent évidentes dans le discours et s'arriment à celles du PFÉQ.

Ensuite, dans l'annexe 1 du programme qui porte sur l'analyse critique des sources, les concepteurs du programme insistent sur l'aspect non linéaire de la procédure :

L'analyse critique des sources est ponctuée de nombreux allers-retours entre l'intention, la tâche et le document; il ne s'agit pas d'un processus linéaire. Il est suggéré de procéder du général au particulier en considérant les quatre éléments ci-après (attributs, production et diffusion, auteur et sujet). (Gouvernement du Québec, 2017, p. 66)

En effet, une application mécanique de stratégies de lecture des sources en suivant des étapes préétablies n'assure en rien le développement de la pensée historique, elle y participe mais ne suffit pas. La pensée historique s'inscrit dans un processus complexe qui va bien au-delà de la maîtrise des techniques propres à la discipline et qui nécessite, entre autres, d'aborder la dimension éthique des réalités sociales afin d'être à même de faire face aux enjeux éthiques contemporains auxquels tout futur citoyen sera confronté.

L'histoire est complexe et recèle des enjeux moraux, éthiques, idéologiques importants, qui doivent être discutés et qui peuvent être laissés de côté au profit d'une démarche d'analyse qui a le potentiel de stériliser les débats, si elle est appliquée de manière trop mécanique. Avec ses étapes à suivre, si l'on n'y prend pas garde,

la démarche liée à la pensée historique peut être appliquée machinalement (on répond aux questions : Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?) et reproduire un apprentissage objectiviste de l'histoire. (Moisan, 2017, p. 8)

Le fait que le programme n'intègre pas de façon explicite l'empathie et l'éthique dans son modèle de pensée historique, nous porte à conclure que le développement d'aptitudes critiques chez les élèves reposerait essentiellement sur la capacité des enseignants à mettre en place des SAÉ qui les favoriseraient.

Le cours d'histoire est un lieu où se confrontent divers points de vue et où sont traités tour à tour les conflits, les contradictions et les sujets de consensus ou de division. Il offre un espace de discussion sur la mémoire, l'identité et la diversité. (Gouvernement du Québec, 2017, p. 1)

Bien que le programme insiste sur certaines habiletés intellectuelles qui permettraient à l'élève de prendre une certaine distance critique par rapport à sa culture première en confrontant et en comparant les différentes interprétations, les finalités critiques exigent de l'enseignant qu'il propose des séquences d'enseignement et d'apprentissage qui placeraient les élèves dans cette optique, ce qu'un cours magistral ne permet pas. De plus, Pat Clarke (2000) a souligné que nombreux sont les enseignants qui sont démunis face à l'enseignement des QSV. Plusieurs raisons sont avancées par ce dernier : le sentiment d'incompétence, le manque de temps pour étudier ces questions complexes et controversées, la crainte de se faire accuser de partialité ou de perdre le contrôle de son groupe lors d'un débat houleux. Ici, les finalités critiques contribueraient à démystifier le passé en gardant une certaine distance vis-à-vis de la mémoire collective : « Le fait de considérer plusieurs interprétations apporte un éclairage sur certains débats relatifs à l'interprétation des particularités du parcours de la société québécoise » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 14). Or, le concept de mémoire n'est pas défini dans le programme et il n'apparaît que trois fois. Il est associé tantôt aux finalités identitaires et tantôt aux finalités patrimoniales. Tant et si bien que nous ne pouvons dire s'il agit de la mémoire d'une nation, d'une société ou d'un groupe. Pour cela, il nous faut aborder les finalités civiques. De surcroît, nous avons montré que le contenu de la formation ne s'arrime pas au discours sur ce point et qu'il n'incite pas à aborder l'histoire plurielle ou les questions socialement vives et sensibles. En

effet, ces aspects ont été marginalisés dans la Précision des apprentissages sauf pour ceux touchant aux Premières Nations où un effort notable a été entrepris. En conséquence, le programme ne s'est pas donné les moyens de ses ambitions en lien avec la formation critique des futurs citoyens.

3.2 Les finalités civiques

Le programme d'HQC affirme ses ambitions civiques à maintes reprises. Nous l'avons, par ailleurs, clairement exposé dans la section concernant le paradigme disciplinaire, où les finalités civiques sont associées aux finalités critiques. Aussi, nous n'en ferons pas la démonstration. Le programme part du postulat que la pensée historique favoriserait l'acquisition d'aptitudes critiques et délibératives conduisant à une conscience citoyenne. Il se place ainsi dans la continuité du PFÉQ en affirmant avoir des liens évidents avec les DGF, plus particulièrement *Vivre-ensemble et citoyenneté* :

Ce dernier domaine se réalise sans conteste dans le programme d'histoire. Son intention éducative consiste à amener les élèves à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité. Elle est étroitement liée à la visée du programme d'histoire du Québec et du Canada qui consiste à amener les élèves à développer les aptitudes critiques et délibératives favorables à la participation sociale. (Gouvernement du Québec, 2017, p. 3)

La pensée historique posséderait donc des vertus civiques et contribuerait au développement « d'aptitudes critiques et délibératives favorables à la participation sociale » (*Ibid.*, p. 1). D'autant plus que le programme donne le mandat à l'enseignant de former des citoyens :

L'enseignant d'histoire reconnaît son apport à la préparation des élèves à leur rôle de citoyens. Bien que cette préparation implique l'ensemble de l'équipe-école, le cours d'histoire constitue un lieu privilégié de développement des aptitudes inhérentes à la citoyenneté. (*Ibid.*, p. 6)

Cependant, si ces finalités civiques sont annoncées dans le discours, elles sont néanmoins absentes du contenu de formation. En effet, la compétence disciplinaire *Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire* du programme d'Histoire et d'Éducation à

la Citoyenneté a été abolie, tel que le recommandait *Le sens de l'histoire* ; le titre du nouveau programme est, par ailleurs, sans équivoque. L'éducation à la citoyenneté n'est donc plus une composante du programme. Toutefois les finalités civiques reposeraient sur l'acquisition d'aptitudes (savoir-être) inhérentes à l'apprentissage de la pensée historique. Nous ne sommes pas convaincus qu'éduquer à la citoyenneté se résume à inculquer des valeurs et à initier les élèves à la pensée des historiens. Un programme en soi répondrait davantage à une telle finalité. Pour l'instant, l'éducation à la citoyenneté reste une prérogative discrétionnaire de l'enseignant.

3.3 Les finalités culturelles et patrimoniales

Le programme d'HQC assigne à l'école une fonction culturelle, soit la transmission d'un héritage, d'un bagage de connaissances communes : « à l'école, l'histoire remplit une fonction culturelle par laquelle les élèves sont appelés à intégrer un ensemble de connaissances collectives qui en nourrissent l'étude » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 1). Le programme s'arrime au PFÉQ qui nourrit les mêmes objectifs de favoriser une approche culturelle de l'enseignement où la culture est aussi perçue comme un « outil d'appréhension du monde » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 7) :

La culture, entendue comme l'ouverture au patrimoine collectif, constitue un autre appui essentiel à l'élaboration d'une vision du monde, à la structuration de l'identité et au développement du pouvoir d'action. (*Ibid.*, p. 7)

Dans la mesure où tout objet patrimonial est perçu comme un objet culturel mais aussi comme un rapport au monde tant dans le PFÉQ que dans le curriculum à l'étude, les finalités culturelles et patrimoniales du programme d'HQC seront abordées ensembles. En effet, le programme d'HQC invite les enseignants à identifier des ressources dans leur environnement immédiat pouvant enrichir ce patrimoine culturel (société d'histoire locale, témoins, etc.) et à initier les élèves à la fréquentation d'institutions culturelles comme les bibliothèques, les musées ou les centres d'archives.

La fréquentation de bibliothèques, de musées et de centres d'archives peut aussi aider les élèves à mieux comprendre l'histoire. Les personnes qui y travaillent

peuvent accompagner les élèves et leur permettre d'améliorer leur connaissance du passé. Elles incarnent par ailleurs, à leur échelle, le souci de préservation de la mémoire d'une société. (*Ibid.*, p. 7)

De plus, le programme prescrit un ensemble de repères culturels présentés comme « incontournables » (*Ibid.*, p. 9) et qui doivent faire l'objet d'une planification de la part de l'enseignant. Nous avons par ailleurs établi, dans le chapitre 4, que 42% des concepts à l'étude relèvent de l'histoire culturelle. Seulement, si les finalités culturelles sont présentes dans le contenu de formation du programme d'HQC, la définition de la culture est néanmoins des plus vagues : « La culture concerne l'ensemble des phénomènes sociaux propres à une nation, à une société, à un groupe. » (*Ibid.*, p. 8). Même si les rédacteurs précisent ce qu'ils entendent par phénomènes sociaux, nous ne sommes pas plus avancés puisqu'il est sous-entendu que tout est culture :

Ces phénomènes ont trait notamment aux modes de vie, aux us et coutumes, aux valeurs et aux croyances, aux connaissances, aux réalisations, aux traditions et aux institutions à une époque donnée. La culture comporte un ensemble d'aspects : artistique, linguistique, territorial, sociologique, historique, etc. (*Ibid.*, p. 18)

Comme aucune référence bibliographique n'est mentionnée, nous ne pouvons que supposer que le programme d'HQC se fonde sur le document de référence à l'intention du personnel enseignant qui recommande l'intégration de la dimension culturelle à l'école (Gouvernement du Québec, 2003) et sur référentiel de compétences (Gouvernement du Québec, 2001) qui considère l'enseignant comme un « passeur culturel » (p. 39). Ce dernier a par ailleurs un rôle fondamental à jouer dans l'épanouissement culturel de l'élève en favorisant son alphabétisation sociale laquelle passe par l'acquisition d'un socle commun de connaissances qui repose sur l'acquisition de concepts : « les concepts forment une partie du bagage culturel commun aux différentes sociétés » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 18), sur l'acquisition de connaissances jugées « essentielles » (*Ibid.*, p. 17) et sur l'acquisition de repères temporels. Ce bagage se construit dans un cadre territorial et temporel que nous devons préciser dans la section suivante.

3.4 Les finalités identitaires

Le titre du programme, histoire du Québec et du Canada, apparaît sans ambiguïté, le programme porte sur l'histoire de deux nations. Pourtant, dès la première page, il est question de :

Les jalons de l'expérience singulière du Québec se posent dès les premiers contacts avec le territoire nord-américain. La nation n'est jamais achevée; elle est ouverte et changeante. L'histoire du Québec s'inscrit dans le contexte sociohistorique canadien, nord-américain et mondial, diverses nations contribuant à l'évolution de la société québécoise. (Gouvernement du Québec, 2017, p. 1)

Ainsi, le programme se propose de retracer avant tout le parcours d'une nation, le Québec : « Le programme d'histoire du Québec et du Canada porte donc sur la caractérisation et l'interprétation des particularités du parcours de la société québécoise » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 1). Dans le discours, il est donc avant tout question de retracer « l'expérience singulière québécoise » (*Ibid.*, p. 1), son parcours (*Ibid.*, p. 17), de caractériser et d'interpréter « des particularités du parcours de la société québécoise » (*Ibid.*, p. 14) et de rendre intelligible « l'étude de la singularisation de la société québécoise » (*Ibid.*, p. 16). Cependant, dans le chapitre 4, nous avons établi que, dans la précision des apprentissages, la perspective principale relève des deux nations (49%), que la perspective secondaire dominante est québécoise (23%), tandis que la perspective autochtone représente 13%. Quant au contexte socio-historique occidental (6%), nord-américain (3%) et mondial (3%), il est peu abordé. Nous sommes donc confrontés à une nouvelle incohérence, le contenu des apprentissages n'est pas en totale adéquation avec le discours. Aussi, nous ne pouvons pas affirmer de façon catégorique que le programme d'histoire du Québec et du Canada se proposerait avant tout de retracer « l'histoire du Québec »; d'autant plus que les enseignants bâtissent leur planification en fonction du contenu des apprentissages et non en fonction du discours. Cependant, le cadre territorial est essentiellement québécois dans les réalités sociales tel que nous l'avons exposé dans le chapitre 4 : « Le territoire québécois actuel est occupé, dans les années 1500, par des peuples qui ont leurs langues, leurs coutumes et leurs croyances propres » (*Ibid.*, p. 21) sauf quand il est question de géopolitique ou de relations internationales où là il se place dans une perspective nord-américaine, européenne ou mon-

diale. Nous conviendrons donc que la structuration de l'identité et la socialisation de l'individu s'inscrit dans un cadre territorial centré sur la nation québécoise présentée comme une société distincte dans le discours. Est-ce que pour autant nous pouvons conclure que le programme est nationaliste? Pour cela, il nous faut déterminer quel projet politique le programme véhicule. Ce sera l'objet de la synthèse des résultats.

3.5 Synthèse des résultats

Pour conclure, l'analyse des finalités critiques, civiques, culturelles et patrimoniales et la place qu'occupe l'histoire nationale dans le programme permet d'affirmer que le programme d'HQC prône un nationalisme civique inclusif. En effet, il prétend former des citoyens québécois éclairés, critiques, actifs, ouverts sur le monde et respectueux de la diversité. De plus, il offrirait un solide bagage culturel commun aux jeunes générations, assurant ainsi la construction de leur identité autour d'une entité territoriale, celle de la nation québécoise. Ainsi, la socialisation du futur citoyen et la structuration de son identité passerait par l'acquisition d'une mémoire collective reposant sur un héritage commun, sur l'acquisition d'aptitudes critiques et délibératives et sur l'intériorisation de valeurs fondées sur « le vivre-ensemble ». En conséquence, le programme s'arrime parfaitement au PFÉQ en entendant consolider la légitimité d'un système déjà en place et en assurant la cohésion sociale autour de valeurs partagées par une société démocratique, libérale et pluraliste.

Dans ce dernier chapitre, nous avons démontré que les fondements épistémologiques, didactiques et idéologiques d'un programme sont intimement liés et éclairent sur les finalités éducatives des curricula. Les enjeux autour de la mémoire et de la place de l'histoire nationale étaient au cœur de la polémique concernant la refonte du programme d'histoire au deuxième cycle du secondaire, néanmoins, la question identitaire, comme nous avons pu l'établir, n'est pas l'unique enjeu.

Tout d'abord, sur le plan épistémologique, si l'histoire politique a été réhabilitée autour d'une trame nationale et chronologique et si elle a été arrimée à une histoire socio-culturelle, la place du récit dans l'enseignement de l'histoire s'est avérée être une question fondamentale. En effet, le retour de l'histoire politique, de l'histoire-récit et de l'histoire événementielle aurait pu être perçu comme une conception téléologique de l'histoire, mais il a été placé dans un courant historiographique plus large et dans le contexte d'élaboration du programme afin d'en nuancer l'interprétation.

Ensuite, d'un point de vue didactique, le programme s'est révélé ambigu, oscillant entre différentes postures. La place du récit et des connaissances nous est apparue être le principal enjeu. Nous avons néanmoins établi que, loin de revenir au paradigme de l'enseignement, le programme s'inscrivait finalement dans la continuité du PFÉQ en se plaçant dans une approche disciplinaire et dans une approche par compétences centrées sur l'élève tout en misant sur le développement de la pensée historique. Pour autant, même si ce n'est pas aux programmes d'assurer la formation des maîtres, les concepteurs du programme d'HQC se sont montrés plutôt confus sur la façon d'accéder à la pensée historique.

Enfin, l'analyse des fondements idéologiques nous a renseignés sur la conception de l'enseignement véhiculée dans le programme lequel prône un nationalisme civique inclusif. La fonction culturelle de l'histoire est réaffirmée alors que les finalités éducatives sous-jacentes sont de divers ordres (critiques, civiques, culturelles, patrimoniales et identitaires).

Finalement, le programme nous apparaît être davantage un exercice de style consensuel, dans lequel le discours ne s'arrime pas toujours avec le contenu de la formation et dans lequel nous avons relevé des imprécisions, des incohérences et bon nombre de redondances. Les finalités du programme d'HQC nous semblent donc être avant tout d'ordre politique : 1) ménager les susceptibilités de certains groupes d'influence, 2) assurer la stabilité sociale, 3) clore la polémique autour de la question identitaire. En conséquence, le programme d'histoire du Québec et du Canada est loin d'être un programme d'histoire nationale « ambitieux » qui viserait principalement le rehaussement culturel et la formation de

futurs citoyens éclairés, critiques, curieux, responsables et actifs. Néanmoins, il offre une grande autonomie professionnelle aux enseignants qui pourront désormais aborder les différentes réalités sociales sans angle d'entrée imposé, choisir les concepts à analyser- la liste de ceux prescrits n'étant pas exhaustive - et qui seront libres d'appliquer les modalités d'interventions pédagogiques qu'ils jugent pertinentes et adaptées au profil de leurs classes et ce, en fonction des moyens qui leur sont alloués (temps, formation continue, ressources, budget, etc.). Seulement, cette liberté professionnelle pourrait se voir entravée si l'épreuve unique n'est pas en adéquation avec l'objectif de développer la pensée historique. En effet, la pression sociale et les exigences de résultats conditionnent la planification des enseignants, particulièrement en 4^e secondaire. Ce dernier point est en soi une des limites de cet essai puisque l'aspect, évaluation des apprentissages, n'a pas été abordé dans la mesure où l'épreuve ministérielle a été annulée cette année.

CONCLUSION

Dans cet essai, nous avons tenté de cerner les enjeux épistémologiques, didactiques et idéologiques autour de l'enseignement de l'histoire au Québec. Dans le premier chapitre, nous avons identifié le problème dans notre contexte professionnel et dans un contexte plus large, celui de la refonte des programmes d'histoire au deuxième cycle du secondaire laquelle a engendré une vive polémique au Québec ayant duré près d'une décennie. Nous avons recensé les écrits sur le sujet afin de dégager une question générale de recherche. Pour répondre à cette dernière, nous avons établi, dans le deuxième chapitre, le cadre conceptuel autour de trois thèmes : le cadre épistémologique, le cadre didactique et le cadre idéologique. Dans le troisième chapitre, nous avons proposé un devis de recherche qui a placé notre essai dans une recherche descriptive thématique reposant sur une approche méthodologique mixte. Dans le quatrième chapitre, nous avons procédé à l'analyse et à la collecte des données recueillies dans le corpus à l'étude. Enfin, nous avons, dans le dernier chapitre de cet essai, interprété ces résultats afin de dégager les fondements épistémologiques, didactiques et idéologiques du nouveau programme d'Histoire du Québec et du Canada enseigné au deuxième cycle du secondaire.

L'interprétation des fondements du programme s'est avérée en définitive délicate étant donné l'absence de bibliographie contenue dans le programme, le nombre d'incohérences relevées et l'absence fréquente d'arrimage entre le contenu de la formation et le discours. En effet, comment ne pas se sentir désorientée face à tant d'injonctions contradictoires qui renseignent davantage sur le temps qu'il fait en dehors de nos classes que sur la discipline que nous devons y enseigner? La dimension critique s'appuie sur un seul et unique modèle d'apprentissage, l'apprentissage par problème, présenté comme la panacée pour développer la pensée historique, alors que l'enseignant se voit de nouveau autorisé à narrer. La dimension civique s'affiche comme incontournable, alors qu'elle est absente du contenu de formation. La dimension morale, quant à elle, exige de l'enseignant qu'il transmette un système de valeurs imposé reflétant une seule et unique représentation de la citoyenneté. Cette conception de l'enseignement ne considère plus le savoir comme

un instrument d'émancipation intellectuelle et sociale mais comme un ensemble de ressources indispensables au futur citoyen qui doit acquérir des habiletés de résolutions de problèmes et des aptitudes relationnelles pour fonctionner « efficacement » dans une société néolibérale, démocratique et pluraliste. Ainsi, la soi-disant liberté accordée à l'enseignant dans ce programme nous apparaît tout à coup n'être qu'un leurre qui invite plutôt à réfléchir sur la dimension éthique de la profession et sur l'absolue nécessité de conserver notre autonomie professionnelle en tout temps et par tous les temps.

De plus, ce travail de recherche présente certaines limites. Notre problématique de recherche a soulevé de nombreuses questions auxquelles nous ne sommes pas en mesure de répondre dans le cadre d'un simple essai professionnel et qui, pour autant, mériteraient de s'y attarder. Premièrement, le programme d'HQC aurait pu être placé dans une perspective comparative avec le programme d'HÉC afin de déterminer les changements et les continuités d'un programme à l'autre. Deuxièmement, l'étude des différentes versions provisoires et des circuits d'écriture nous aurait renseignés sur les pressions ayant pu influencer la rédaction dudit programme. Enfin, le cadre d'évaluation des apprentissages et les épreuves ministérielles n'ont pas été abordés, il nous est donc impossible de savoir s'il y a arrimage entre les injonctions curriculaires et les épreuves uniques.

En conclusion, cet essai m'a permis : 1) de m'approprier ce nouveau programme, 2) d'avoir une distance critique par rapport aux contenus à enseigner et par rapport à la présence d'idéologies dans les formes scolaires, 3) d'approfondir mes connaissances sur les plans didactiques et épistémologiques dans ma discipline en me mettant au fait des avancées de la recherche. Ce travail de recherche contribuera, sans conteste, à l'affirmation de mon identité professionnelle et à la mise en place de pratiques professionnelles davantage réfléchies.

LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AQEUS (2015). L'avis de l'Association québécoise pour l'enseignement en univers social. In C. A. Stan (dir.), *L'histoire nationale telle qu'elle est enseignée dans nos écoles. Débats et propositions* (p.119-126). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Althusser, L. (1970). Idéologie et appareils idéologiques d'États. *La Pensée*, 151. Document téléaccessible à l'adresse < http://classiques.uqac.ca/contemporains/althusser_louis/ideologie_et_AIE/ideologie_et_AIE_texte.html>.
- Anderson, B. (1996). *L'imaginaire national*. Paris : La Découverte.
- Astolfi, J.-P. et Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : Presses universitaires de France.
- Astolfi, J.-P. (1990). Les concepts de la didactique des sciences, des outils pour lire et construire les situations d'apprentissage. *Recherche et Formation*, 8, 19-31.
- Baechler, J. (1976). *Qu'est-ce que l'idéologie?* Paris : Gallimard.
- Bardin, L. (2009). *L'Analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Baum, G. (1998). *Le nationalisme : perspectives éthiques et religieuses*. Boucherville : Belarmin.
- Beauchemin, J. (2013). La mémoire comme champ de bataille. *Argument*, 5(2). Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.revueargument.ca/article/1969-12-31/243-la-memoire-comme-champ-de-bataille.html>>.
- Beauchemin, J. et Fahmy-Eid, N. (2014). *Rapport final à la suite de la consultation sur l'enseignement de l'histoire. Le sens de l'histoire. Pour une réforme du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté de 3^e et 4^e secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Bédard, R. et Bouvier, F. (2016). Une réforme attendue pour le programme d'histoire du Québec et du Canada. *Le Devoir* (Montréal), vendredi 2 septembre.
- Bédard, R. et D'Arcy, M. (2011). *L'histoire nationale négligée*. Montréal : Coalition pour l'histoire et Fondation Lionel-Groulx. Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.ledevoir.com/documents/pdf/histoiresept11.pdf>>.
- Bélanger, R. (1997). Pour un retour à l'histoire politique. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 51(2), 223-241.

- Berger, P. et Luckmann, T. (1966). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.
- Bissonnette, S. et Richard, M. (2005). Le cognitivisme et ses implications pédagogiques. In C., Gauthier et M., Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2^e éd.) (p. 309-332). Montréal : Gaëtan Morin éditeur (1^{re} éd. 1996).
- Bouchard, G. (1997). L'histoire sociale au Québec. Réflexion sur quelques paradoxes. *Revue de l'histoire de l'Amérique française*, 51(2), 243-269.
- Boutonnet, V. (2015). Typologie des usages des ressources didactiques utilisées par des enseignants d'histoire au secondaire du Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-24.
- Boutonnet, V. (2017). Une analyse du contenu proposé par le nouveau programme d'histoire. In M.-A. Éthier, V. Boutonnet, S. Demers et D. Lefrançois, *Quel sens pour l'histoire?* (p. 61-79). Gatineau : M éditeur.
- Bouvier, F. et Lamontagne, L. (2006). Quand l'histoire se fait outil de propagande. *Le Devoir* (Montréal), jeudi 28 avril 2006, A-9.
- Bouvier, F. et Sarra-Bournet, M. (dir.) (2008). *L'Enseignement de l'histoire au début du XXI^e siècle au Québec*. Québec : Septentrion.
- Bouvier, F., Allard, M., Aubin, P. et Larouche M.-C. (dir.) (2012). *L'histoire nationale à l'école québécoise. Regards sur deux siècles d'enseignement*. Québec : Éditions du Septentrion.
- Bouvier, F. (2012b). Les années 1960 ou des mutations accélérées à l'enseignement secondaire. In F. Bouvier, M. Allard, P. Aubin, M.-C. Larouche (dir.), *L'histoire nationale à l'école québécoise. Regards sur deux siècles d'enseignement* (p. 318-345). Québec : Éditions du Septentrion.
- Bouvier, F. (2012b). Prémisses, débat et précisions des apprentissages sur l'enseignement de l'histoire du Québec d'un programme par compétences (1995-2012). In F. Bouvier, M. Allard, P. Aubin, M.-C. Larouche (dir.), *L'histoire nationale à l'école québécoise. Regards sur deux siècles d'enseignement* (p. 397-423). Québec : Éditions du Septentrion.
- Cadioux-Cotineau, A. (2015). *L'histoire nationale du Québec en question : la représentation dichotomique de la nation à travers le débat sur l'histoire nationale*. Mémoire de maîtrise en sociologie, Université du Québec à Montréal, Montréal.

- Cardin, J.F. (2015). La place du récit dans l'apprentissage de l'histoire. *À l'école de Clio*, Récits et mises en texte du passé, 1. Document téléaccessible à l'adresse <https://ecoleclio.hypotheses.org/275>
- Carel, Y., Pâquet, M., Savard, S. et Warren J.-P. (2012). *Éditorial. Bulletin d'histoire politique*. AQHP, 20(3).
- Cerqua, A. et Gauthier, C. (2010). En quête de l'esprit de la réforme éducative au Québec. In M., Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 21-50). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Chevrier, J. (2009). La spécification de la problématique. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale - De la problématique à la collecte de données* (p. 53-87). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Clarke, P. (2000). Teaching controversial issues. In *Green Teacher*, 62, 29-32.
- Comeau, R. et Rouillard, J. (2007). La marginalisation de l'histoire politique dans les universités francophones. *Le Devoir*, le samedi 13 janvier 2007.
- Comeau, R. (2013). L'enseignement de l'histoire politique au Québec et les fondements de la réforme pédagogique : un débat occulté. *Bulletin d'Histoire politique*, 21(3), 7-11.
- ComECH-Québec (2017). Réformer la réforme: un appel pour un nouveau programme d'histoire inclusif. Site du Réseau du patrimoine anglophone du Québec : communiqué de presse du 28 avril 2017. Document téléaccessible à l'adresse <<http://qahn.org/fr/news/reformer-la-reforme-un-appel-pour-un-nouveau-programme-dhistoire-inclusif>>
- Commission scolaire Kativik (2017). Le nouveau curriculum de l'histoire du Québec et du Canada est inacceptable. Site de la commission scolaire Kativik : communiqué de presse du 02 mai 2017.
- Coulet, J.-C. (2016). Les notions de compétences et de compétences clés : l'éclairage d'un modèle théorique fondé sur l'analyse de l'activité. *Activités*, 13(1).
- Courtois, C.-P. (2007). Examen d'un programme d'histoire post nationaliste. *L'Action nationale*, XCVI(6). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.action-nationale.qc.ca/index.php?option=com_content&view=article&id=240:examen-diun-programme-d-histoire-postnationaliste&catid=128&Itemid=696>.

- Courtois, C.-P. (2009). Le nouveau cours d'histoire du Québec au secondaire : l'école québécoise au service du multiculturalisme canadien? *Cahier de recherche*. Montréal : Institut de Recherche sur le Québec.
- Courval, M.-A., Dujardin, L. et Labonté, G. (2016). *Parcours du Québec et du Canada. Cahier d'apprentissage, 3^e secondaire*. Anjou : CEC.
- Dagenais, M. et Laville, C. (2007). Le naufrage du projet de programme d'histoire "nationale" : retour sur une occasion manquée accompagné de considérations sur l'éducation historique. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 60(4), 517-55.
- Dagenais, M. et Laville, C. (2014). Débats autour de l'histoire scolaire : caractères singuliers, mais enjeu unique. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 185-199.
- Dagenais, M. et Laville, C. (2016). Il y a encore place à l'amélioration. *La Presse*, lundi 29 août.
- De Cock, L. et Picard, E. (2009). *La fabrique scolaire de l'histoire*. Marseille : Agone.
- De Cock, L. (2012). Les récentes réformes de l'enseignement de l'histoire : logiques politiques et empêchements professionnels à l'œuvre. Aggiornamento.hypothèse.org. Document téléaccessible à l'adresse <<http://aggiornamento.hypotheses.org/763>>
- De Corte, E. (2010). Les conceptions de l'apprentissage au fil du temps. In H., Dumont, D., Istance et F., Benavides (éd.), *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique* (p. 39-72). Éditions OCDE.
- Delacroix, C., Dosse, F., Garcia, P. et Offenstadt, N. (dir.) (2010). *Historiographies, I. Concepts et débats*. Paris : Gallimard.
- Delacroix, C. (2010). Histoire sociale. In C., Delacroix, F., Dosse, P., Garcia et N., Offenstadt, N. (dir.), *Historiographies, I. Concepts et débats* (p. 420-435). Paris : Gallimard.
- Demers, S. (2017). Pourquoi enseigner l'histoire? Pourquoi l'apprendre? Un regard critique sur les visées du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada au secondaire. In M.-A. Éthier, V. Boutonnet, S. Demers et D. Lefrançois, *Quel sens pour l'histoire?* (p. 81-93). Gatineau : M éditeur.
- Déry, C. (2016). *Description et analyse des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle en Histoire et éducation à la citoyenneté*. Mémoire de maîtrise en didactique, Université de Montréal, Montréal,

- Desbiens, J.-F. (2005). Le béhaviorisme et l'approche scientifique de l'enseignement. In C., Gauthier et M., Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2^e éd.) (p. 289-308). Montréal : Gaëtan Morin éditeur (1^{re} éd. 1996).
- Dosse, F. (1998). Entre histoire et mémoire: Une histoire sociale de la mémoire. *Raison présente*, 128, 5-23.
- Dosse, F. (2005). *L'histoire en miettes. Des Annales à la « nouvelle histoire »* (2^e éd.). Paris : La Découverte (1^{re} éd. 1987).
- Dosse, F. (2010). Histoire des mentalités. In C., Delacroix, F., Dosse, P., Garcia et N., Offenstadt, N. (dir.), *Historiographies, I. Concepts et débats* (p. 220-231). Paris : Galimard.
- Duby, G. (1991). *L'histoire continue*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Durkheim, E. (1968). *Éducation et sociologie*. Paris : Les Presses Universitaires de France (1^{re} éd. 1922). Édition électronique disponible à l'adresse <http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.html>.
- Dumont, M. (2012). L'Histoire, envers et contre tout. *Site de l'Académie des Lettres du Québec*, le 26 octobre 2012. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.academiedeslettresduquebec.ca/system/ckeditor_assets/attachments/158/m_dumont.pdf?1413304837>.
- Dupuis-Déri, F. et Éthier, M.-A. (dir.) (2016). *La guerre culturelle des conservateurs québécois*. Gatineau : M Éditeur.
- Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique. Élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec*. Thèse en didactique, Université Laval, Laval.
- Éthier, M.A., Cardin, J.-F. et Lefrançois, D. (2013). Cris et chuchotements : la citoyenneté au cœur de l'enseignement de l'histoire au Québec. *Revue d'histoire de l'éducation*, 25(2), 87-107.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2017). Histoire des programmes antérieurs. In M.-A. Éthier, V. Boutonnet, S. Demers et D. Lefrançois, *Quel sens pour l'histoire?* (p. 49-60). Gatineau : M éditeur.

- Éthier, M.-A., Boutonnet, V., Demers, S. et Lefrançois, D, (2017). *Quel sens pour l'histoire? Analyse critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada*. Gatineau : M Éditeur.
- Faculté d'éducation (2009). *Guide de présentation des documents écrits. Pour les travaux, essais, mémoires et thèses* (4^e éd.). Université de Sherbrooke : Éditions du CRP (1^{re} éd. 2005).
- FEEP (2015). L'avis de la Fédération des établissements privés. In C. A. Stan (dir.), *L'histoire nationale telle qu'elle est enseignée dans nos écoles. Débats et propositions* (p. 93-101). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- FNEEQ-CSN (2015). L'avis de la fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec. In C. A. Stan (dir.), *L'histoire nationale telle qu'elle est enseignée dans nos écoles. Débats et propositions* (p. 73-91). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Ferro, M. (1987). *L'histoire sous surveillance. Science et conscience de l'histoire*. Paris : Gallimard.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd). Montréal : Chenelière Éducation (1^{re} éd. 2006).
- Gani, R. (2015). La légitimité de la consultation « publique » portant sur l'enseignement de l'histoire nationale. In C. A. Stan, *L'histoire nationale telle qu'elle est enseignée dans nos écoles. Débats et propositions* (p. 135-151). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (dir.) (2005). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin éditeur (1^{re} éd. 1996).
- Gohier, C. (dir.). (2002). *Enseigner et libérer. Les finalités de l'éducation*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Guenée, B. et Sirinelli, J.-F. (1995). L'histoire politique. In F. Bédarida (dir.), *L'histoire et le métier d'historien en France 1945-1995*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Gouvernement du Québec (1982). *Programme d'études. Histoire du Québec et du Canada. 4^e secondaire. Formation générale et professionnelle*. Québec : Ministère de l'éducation.

- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école. Document de référence à l'intention du personnel enseignant*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2005). *Le Renouveau pédagogique. Ce qui définit « le changement »*. Préscolaire - primaire - secondaire. Québec : MÉLS.
- Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 2^e cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 2^e cycle. Chapitre 7*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2017). *Histoire du Québec et du Canada. Enseignement secondaire, 2^e cycle, 3^e et 4^e secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, de l'enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Gouvernement du Québec (s.d.). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Programme d'Histoire du Québec et du Canada. Enseignement secondaire. 2^e cycle, 3^e secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/junes/pfeq/CE_PFEQ_histoire-quebec-canada.pdf
- Gramsci, A. (1983). *Textes (1917-1934)*. Paris : Éditions sociales. Édition électronique disponible à l'adresse <http://classiques.uqac.ca/classiques/gramsci_antonio/gramsci.html>.
- Guyot, J. (2007). Récit d'une opposition. *Bulletin d'Histoire politique*, 15(2), 11-17.
- Halbwachs, M. (1950). *La mémoire collective*. Paris : Les Presses Universitaires de France.
- Inchauspé, P. (2008). La place de l'histoire et des perspectives historiques dans la réforme des programmes d'études. In F., Bouvier et M., Sarra-Bournet (dir.), *L'Enseignement de l'histoire au début du XXI^e siècle au Québec* (p. 53-74). Québec : Septentrion.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696.

Larousse (2007). *Petit Larousse illustré*. Paris : Larousse.

Laurin, S. (2000). La géographie enseignée : sa place dans la société québécoise. In J.-L. Klein et S. Laurin, *L'éducation géographique. Formation du citoyen et conscience territoriale* (2^e éd.). Québec : Les Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd., 1998), 216-246.

Lautier, N. (1994). La compréhension de l'histoire: un modèle spécifique. *Revue Française de Pédagogie*, 106, 67-77.

Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.

Lavallée, J. (2012). *Une histoire javellisée au service du présent. Les résultats d'une enquête par sondage réalisée auprès des enseignants d'histoire du secondaire*. Rapport de recherche déposé en février 2012. Montréal : Coalition pour l'histoire et Fondation du Prêt d'Honneur.

Laville, C. (2000). À l'assaut de la mémoire collective : discours et pratiques de l'histoire scolaire au tournant du XXI^e siècle. *Traces*, 38(4), 18-26.

Laville, C. (2003). Pour une éducation historique critique, qu'attendre du courant de la conscience historique? In N. Tutiaux-Guillon et D. Nourrisson (2003), *Identités, mémoires, conscience historique* (p. 13-25). Saint-Étienne : Publication de l'Université de Saint-Étienne.

Laville, C. (2015). Ne pas avancer par en arrière : rappel de quelques nécessités d'un enseignement de l'histoire pour notre époque. In C. A. Stan, *L'histoire nationale telle qu'elle est enseignée dans nos écoles. Débats et propositions* (p. 65-70). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd). Montréal : Guérin éditeur (1988, 1^{re} éd.).

Le Goff, J. (1999). Les « retours » dans l'historiographie française actuelle. *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques*, 22.

Legris, P. (2010). Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une « citoyenneté plurielle » (1980-2010). *Histoire de l'éducation*, 2(126), 121-154.

Legris, P. (2014). *Qui écrit les programmes d'histoire?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

- Lenoir, Y, Esquivel, R., Froelich, A. et Jean, V. (2013). Problématique et cadre de référence pour analyser les finalités éducatives scolaires chez les enseignants du primaire. Communication dans le cadre de la rencontre internationale « Instruction et socialisation chez les enseignants du primaire : une comparaison internationale », Université libre de Bruxelles, 16 septembre.
- Lenoir Y., Adigüzel O., Lenoir A., Libaneo J.C. et Turpin F. (2017). Les finalités éducatives scolaires. Une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Tome 1 Fondements, notions et enjeux socioéducatifs. Saint Lambert : Cursus universitaire.
- Létourneau, J. et Laville, C. (2006). La conscience historique comme objet d'étude au Canada et au Québec. *Historiens et Géographes*, 396, 259-261.
- Létourneau, J. (2015). *La renationalisation de l'Histoire québécoise. Récit d'une OPH (Opération Publique d'Histoire) de son initiation à sa consécration*. Communication présentée au colloque L'histoire publique : enjeux, pratiques impacts, Université Louvain-La-Neuve, 7-8 mai 2014.
- Mariot, N. et Olivera, P. (2010). Histoire culturelle en France. In C., Delacroix, F., Dosse, P., Garcia et N., Offenstadt, N. (dir.), *Historiographies, I. Concepts et débats* (p. 184-194). Paris : Gallimard.
- Mariot, N. et Olivera, P. (2010). Histoire politique en France. In C., Delacroix, F., Dosse, P., Garcia et N., Offenstadt, N. (dir.), *Historiographies, I. Concepts et débats* (p. 399-411). Paris : Gallimard.
- Martin, G. (1985). *La leçon d'histoire de Fernand Braudel*. Medi Média/Châteauvallon/IDAI production. Document téléaccessible à l'adresse <http://fresques.ina.fr/reperes-mediterraneens/fiche-media/Repmed00473/la-lecon-d-histoire-de-fernand-braudel.html>.
- Martineau, R. (1997). *L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire*. Thèse en sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.
- Martineau, R. (2011). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique* (2^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec (1^{er} éd. 2010).
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Montréal, Québec.

- Moisan, S. (2016). L'enseignement pluraliste de l'histoire du Québec : projet imaginable ou vue de l'esprit? In C. Mercier et J.-P. Warren (dir.), *Identités religieuses et cohésion sociale* (p. 225-232). Lormont : Éditions Le Bord de l'eau.
- Moisan, S. (2017). La pensée historique à l'école : visées et modèles. *Bulletin du Centre de Recherche sur l'Enseignement et l'Apprentissage des Sciences*, Université de Sherbrooke, 3, 8-14.
- Monière, D. (2001). *Pour comprendre le nationalisme au Québec et ailleurs*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Moreau, D. (2012). Les programmes québécois d'histoire nationale (1982-2007) et l'apprentissage de la pensée historique : vers l'identification d'un problème de conceptualisation. *Revue des sciences de l'éducation*, 382(2), 397-421.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses Universitaires de France.
- OCDE (2001). *L'école de demain. Quel avenir pour nos écoles? Enseignement et compétences*. Paris : OCDE.
- OCDE (2005). *La définition et la sélection des compétences clés*. Paris : OCDE. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.oecd.org/pisa/35693273.pdf>>
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. In *Recherches qualitatives*, 7(2), 133-151.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Paris : Armand Colin (2003, 1^{re} éd.).
- Parent, S. (2008). De la science historique au secondaire. In F. Bouvier et M. Sarra-Bournet (dir.), *L'enseignement de l'histoire au début du 21^e siècle au Québec* (p. 75-81). Québec : Septentrion.
- Petitclerc, M. (2009). Notre maître le passé ? : Le projet critique de l'histoire sociale et l'émergence d'une nouvelle sensibilité historiographique. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 63(1), 83-113.
- Poulin, M.-C. (2015). *L'arrimage entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté : quels positionnements dans les journaux grand public québécois?* Mémoire de Maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

- Prudhomme, J. (2008). La réforme du programme d'histoire nationale et ses acteurs, 1963-2006. In F. Bouvier et M. Sarra-Bournet (dir.), *L'enseignement de l'histoire au début du 21^e siècle au Québec* (p. 44-52). Québec : Septentrion.
- Raby, C. et Viola, S. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : de la pratique à la théorie*. Anjou : Les éditions CEC.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2005). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive* (5^e éd.). Issy-les-Moulineaux ; ESF éditeur (1^{re} éd. 1997).
- Renaud, R. (2014). Sabrina Moisan, spécialiste de la didactique de l'histoire à la Faculté d'éducation. Pour une histoire plurielle et cohérente. *Site de l'Université de Sherbrooke : Actualité/ Nouvelles/ Faculté d'éducation*. Document téléaccessible à l'adresse <https://www.usherbrooke.ca/actualites/nouvelles/facultes/education/education-details/article/25617/>.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B. et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck (1^{re} éd. 2007).
- Ricoeur, P. (1992). Le retour de l'événement. *Mélanges de l'École française de Rome*, 104(1). 29-35.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire et l'oubli*. Paris : Éditions du Seuil.
- Roy, S., Gauthier, C. et Tardif, M. (1992). *Évolution des programmes d'histoire de 1861 à nos jours*. Québec : Laboratoire de recherche en administration et politique scolaire.
- Sabourin, P. (2003). L'analyse de contenu. In B. Gauthier, *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 357-395). Sainte-Foy : PUQ.
- Sarra-Bournet, M. (2008). Enseigner l'histoire au Québec : avec ou malgré le « renouveau pédagogique »? In F., Bouvier et M., Sarra-Bournet (dir.), *L'Enseignement de l'histoire au début du XXI^e siècle au Québec* (p. 143-174). Québec : Septentrion.
- Schöttler, P. (2010). Annales. In C., Delacroix, F., Dosse, P., Garcia et N., Offenstadt, N. (dir.), *Historiographies, I. Concepts et débats* (p. 33-41). Paris : Gallimard.
- Seixas, P. (2000). Schweigen! Die Kinder! Or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools?. In P. N. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (dir.), *Knowing, Teaching, and Learning History : National and International Perspectives*. New York : New York University Press.

- Seixas, P. et Morton, T. (2012). *The Big Six. Historical thinking concepts*. Toronto : Nelson.
- Simard, D. (2005). Carl Rogers et la pédagogie ouverte. In C., Gauthier et M., Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2^e éd.) (p. 209-235). Montréal : Gaëtan Morin éditeur (1^{re} éd. 1996).
- Site de l'Encyclopédie Universalis. *Encyclopaedia Universalis*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.universalis.fr/>>.
- Stan, C. A. (dir.) (2015). *L'histoire nationale telle qu'elle est enseignée dans nos écoles. Débats et propositions*. Québec : Les Presses de l'Université de Laval.
- Stora, B. (2007). *La guerre des mémoires : la France face à son passé colonial (entretiens avec Thierry Leclerc)*. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?* Paris : ESF éditeur.
- Tutiaux-Guillon, N. et Nourrisson, D. (2003). *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne : Publication de l'Université de Saint-Étienne.
- Van Campenhoudt, L. et Quivy R. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Van der Maren, J.-M. (1996). La recherche qualitative peut-elle être rigoureuse? In *Cahier de recherche*, 96(11), p. 1-9.
- Yelle, F. (2015). Quelqu'un peut m'expliquer ce qu'est la pensée historique? *Le Didacticien. Éducation, technopédagogie et esprit critique*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://ledidacticien.com/2015/07/14/mais-quest-ce-quau-juste-la-pensee-historienne/>>.
- Yelle, F. et Déry, C. (2017). L'histoire et la pensée historienne. In M.-A. Éthier, V. Bouttonnet, S. Demers et D. Lefrançois, *Quel sens pour l'histoire?* (p. 15-47). Gatineau : M éditeur.
- Warren, J.-F. et Gingras, Y. (2007). Le *Bulletin d'histoire politique* et le retour du refoulé. La lutte pour l'imposition d'un domaine de recherche dans le champ de l'histoire québécoise (1992-2005). *Bulletin d'histoire politique*, 15(3), 25-36.
- Warren, J.-P. (2013). Enseignement, histoire, mémoire. Les examens d'histoire de 4^e secondaire du secteur de la formation générale au Québec (1970-2012). *Revue d'histoire de l'éducation*, 25(1), 31-51.

ANNEXE A
PRÉCISION DES CONNAISSANCES : CLASSIFICATION THÉMATIQUE

Annexe 1

Répartition des connaissances prescrites, dans la réalité sociale 1, en fonction des concepts communs (3^e sec.)

Réalité sociale 1 : L'expérience des Autochtones et le projet de colonie (Gouvernement du Québec, 2017, p. 24)					
Concepts communs (30/7) Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
1. <i>Premiers occupants du territoire</i>	Familles linguistiques.			Migrations à l'origine du peuplement du N-E de l'Amérique, Mode de vie. Premières Nations et nation inuite.	Territoire occupé.
2. <i>Rapports sociaux chez les Autochtones</i>	Tradition chamannique, Don et contre-don, Partage des biens, Éducation des enfants, Tradition orale.	Don et contre-don.		Structure matrilineaire et patrilinéaire.	
3. <i>Prise de décision chez les Autochtones</i>			Désignation des chefs, Rôle des chefs et des aînés.		
4. <i>Réseaux d'échanges autochtones</i>		Activités économiques, Échanges entre nations, Étendue des réseaux d'échanges sur le continent, Utilisation des voies d'eau.			Utilisation des voies d'eau, Étendue des réseaux d'échanges sur le continent.

Concepts Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
5. <i>Alliances et rivalités au sein des Premières Nations</i>	Sort des prisonniers		Système d'alliances, Objets de rivalités, Sort des prisonniers, Guerres.		
6. <i>Premiers contacts</i>	Perspectives des Autochtones.	Conjoncture européenne, Pêcheries européenne et chasse à la baleine, Produits échangés entre les Autochtones et les Européens.			Explorations européennes en Amérique,
7. <i>Exploration et occupation du territoire par les Français</i>			Alliance franco-amérindienne de 1603.		1 ^{er} voyages de Jacques Cartier, Colonie de peuplement sur le Cap Rouge, Autres tentatives de colonisation par la France dans le N-E de l'Amérique.

Annexe 2

Répartition des connaissances prescrites, dans la réalité sociale 2, en fonction des concepts communs (3^e sec.)

Réalité sociale 2 : L'évolution de la société coloniale sous l'autorité de la métropole française (Gouvernement du Québec, 2017, p. 28-29)					
Concepts communs (67/14) Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
1. <i>Monopole des compagnies</i>		Privilèges et obligations des compagnies, Mercantilisme.	Premiers gouverneurs.		
2. <i>Gouvernement royal</i>			Absolutisme de droit divin, Secrétaire d'État à la marine, Gouverneur, Organisation militaire, Intendant, Conseil souverain.		
3. <i>Territoire français en Amérique</i>					Premiers établissements dans la vallée du Saint-Laurent, Territoire de pêche.

Concepts Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
3b. Territoire français en Amérique					Territoire revendiqué, Territoire occupé, Possessions britanniques, Traité de Saint-Germain-en-Laye (1632).
4. Guerre et diplomatie chez les Premières Nations			Alliances avec les Européens, Guerres iroquoises, Grande Paix de Montréal.		
5. Commerce des fourrures		Exploitation de la ressource, Rôle des agents, Congé de traite.			Exploration du territoire.
6. Église catholique	Évangélisation des Autochtones,		Rôle de l'évêque.	Communautés religieuses, Services sociaux et soins de santé, Encadrement des colons.	Établissement de paroisses.

Concepts Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
7. <i>Croissance de la population</i>				Origines sociales et géographiques des immigrants, Politique de peuplement, Filles du Roy, Accroissement naturel.	
8. <i>Villes du Canada</i>	Centre administratif et culturel.			Population urbaine, Esclavage, Place publique, Centre administratif et culturel.	Occupation du sol.
9. <i>Régime seigneurial</i>				Organisation sociale, Diversité sociale des seigneurs, Vie quotidienne.	Organisation territoriale.

Concepts Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
10. Diversification économique		Obstacles à la diversification de l'économie, Mesures des intendants, Activités agricoles, Activités artisanales, Commerce triangulaire.			
11. Adaptation des colons	Empreinte culturelle européenne, Éloignement géographique de la métropole, Acclimatation, Relations avec des Autochtones.				Éloignement géographique de la métropole.
12. Populations autochtones	Acculturation, Métissage.			Domiciliés, Choc microbien.	

Concepts Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
13. <i>Guerres intercoloniales</i>			Empires coloniaux, Objets des rivalités coloniales, Rapports de force, Guerre de Sept Ans		Traité d'Utrecht, Empires coloniaux.
14. <i>Guerre de la Conquête</i>	Milice canadienne		Affrontements en Ohio, Prise de Louisbourg, Avancées britanniques dans la vallée du Saint-Laurent, Siège de Québec, Bataille des Plaines d'Abraham, Bataille de Sainte-Foy. Milice canadienne	Déportation des Acadiens, Milice canadienne.	

Annexe 3

Répartition des connaissances prescrites, dans la réalité sociale 3, en fonction des concepts communs (3^e sec.)

Réalité sociale 3 : La Conquête et le changement d'empire (Gouvernement du Québec, 2017, p. 33-34)					
Concepts communs 49/12 Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
<i>1. Régime militaire</i>			Capitulation de Montréal, Administration militaire de la colonie.	Émigration de Canadiens, Reconstruction de la colonie, Conditions imposées aux Canadiens.	
<i>2. Proclamation royale</i>			Structures politiques, juridiques et administratives.		Traité de Paris (1763), Territoire de la Province de Québec, Droits territoriaux des Indiens, Autres colonies britanniques en Amérique du Nord.
<i>3. Statut des Indiens</i>			Révolte de Pontiac, Département des Affaires indiennes, Revendications des Premières Nations.		

Concepts Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
4. <i>Instructions au gouverneur Murray</i>	Assimilation des Canadiens, Serment du Test.		Instauration du gouvernement civil, Concessions accordées aux Canadiens.		
5. <i>Mouvements et revendications</i>			Groupes d'influence, Objets des pétitions		
6. <i>Acte de Québec</i>			Pouvoirs exécutif, législatif et judiciaire, Rôle du gouverneur, Réactions des différents groupes.	Religion et droits civils.	Territoire de la Province de Québec.
7. <i>Invasion américaine</i>			Lois intolérables ou <i>Coercive Acts</i> . Lettres aux Canadiens, Déclaration d'indépendance des États-Unis, Occupation de Montréal et siège de Québec.	Migration de populations autochtones.	Territoire de la Province de Québec et des États-Unis à la suite de l'adoption du traité de Paris (1783).
8. <i>Loyalistes</i>				Conditions de vie des migrants.	Établissement des colons.

Concepts Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
9. <i>Économie coloniale</i>		Politique économique britannique, Commerce des fourrures, Production agricole, Pêche.	Contrôle des marchands britanniques.		
10. <i>Situation sociodémographique</i>	Usage de la langue française.			Immigration britannique, Réfugiés Acadiens, Composition de la population, Accroissement naturel des Canadiens, Bourgeoisie professionnelle canadienne.	
11. <i>Église catholique</i>	Écoles,			Clergé, Communautés religieuses, Hôpitaux.	
12. <i>Église anglicane</i>	Lieux de culte, Écoles				

Annexe 4

Répartition des connaissances prescrites, dans la réalité sociale 4, en fonction des concepts communs (3^e sec.)

Réalité sociale 4 : Les revendications et les luttes nationales (Gouvernement du Québec, 2017, p. 39-40)					
Concepts communs 63/14 Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
<i>1. Acte constitutionnel</i>			Chambre d'assemblée et Conseil législatif, Gouverneur et Conseil exécutif, Droit de vote et d'éligibilité des hommes et des femmes.		Territoires du Bas-Canada et du Haut-Canada.
<i>2. Débats parlementaires</i>			Autorité du gouverneur. Sujets débattus à la Chambre d'assemblée, Partis politiques.		
<i>3. Nationalismes</i>	Dualité linguistique, Nationalisme britannique, Nationalisme canadien.				

Concepts Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
4. <i>Idées libérales et républicaines</i>			Presse écrite, Libéralisme politique, Républicanisme. Mouvement occidental de libération nationale.		
5. <i>Population</i>				Composition de la population du Bas- Canada et du Haut- Canada, Accroissement de la population du Bas-Canada et du Haut-Canada, Groupes sociaux, Agents des In- diens, Abolition de l'esclavage.	

Concepts Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
6. <i>Soulèvements de 1837-1838</i>			<p>Les 92 résolutions,</p> <p>Les résolutions Russell,</p> <p>Assemblées populaires,</p> <p>Mesures de répression prises par l'État colonial</p> <p>Conflit armé,</p> <p>Déclaration d'indépendance du Bas-Canada,</p> <p>Suspension de la constitution,</p> <p>Haut et bas clergés catholiques,</p> <p>Rébellions au Haut-Canada.</p>		
7. <i>Capitaux et infrastructures</i>		Création des banques.			<p>Construction de routes et de ponts,</p> <p>Construction de canaux,</p> <p>Construction de chemins de fer.</p>

Concepts Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
8. <i>Agriculture</i>		Corn Laws, Culture intensive du blé, Crise des années 1830.			Organisation du territoire.
9. <i>Commerce des four- rures</i>		Marché de la four- rure, Fusion des compa- gnies			Expansion des terri- toires exploités.
10. <i>Commerce du bois</i>		Tarifs préférentiels, Transformation du bois, Construction nava- le, Blocus continental, Métiers.	Blocus continental.		Territoires exploités.

Concepts Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
11. <i>Mouvements migratoires</i>		Conditions sociales et économiques en Grande-Bretagne.		Conditions sociales et économiques en Grande-Bretagne, Épidémies et quarantaine, Émigration vers les États-Unis, Migration vers les villes.	Lieux d'établissement des immigrants, Régions de colonisation.
12. <i>Guerre anglo-américaine de 1812</i>			Alliance avec des Premières Nations, Église catholique, Participation des Canadiens.		
13. <i>Église anglicane</i>	Diocèse de Québec, Réserves du clergé, Écoles publiques gratuites.		Participation de l'évêque aux conseils.		
14. <i>Rapport Durham</i>	Assimilation des Canadiens, Crise raciale.		Exercice du pouvoir, Crise raciale, Responsabilité ministérielle.		Union des deux Canada.

Annexe 5

Répartition des connaissances prescrites, dans la réalité sociale 5, en fonction des concepts communs (4^e sec.)

Réalité sociale 5 : La formation du régime fédéral canadien (Gouvernement du Québec, 2017, p. 46-47)					
Concepts Communs 52/14 Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
1. <i>Acte d'Union</i>		Contexte sociopolitique et économique.	Contexte sociopolitique et économique, Structure politique, Dispositions administratives.	Contexte sociopolitique et économique	Territoire de la Province du Canada
2. <i>Économie coloniale</i>		Adoption du libre-échange par le Royaume-Uni, Traité de réciprocité avec les États-Unis.			
3. <i>Gouvernement responsable</i>			Alliance des Réformistes, Fonctionnement du gouvernement responsable, Instabilité ministérielle.		

Concepts Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
4. <i>Affaires indiennes</i>	Missions catholiques et protestantes		Loi sur les Indiens		Création des réserves indiennes au Bas-Canada
5. <i>Acte de l'Amérique du Nord britannique</i>			Grande Coalition, Conférences, Structure du fédéralisme canadien.		Territoire du Dominion du Canada.
6. <i>Relations fédérales-provinciales</i>	Écoles catholiques hors Québec.		Champs de compétence, Répartition des revenus, Conférence interprovinciale, Soulèvements des Métis		
7. <i>Politique nationale</i>		Crise économique de 1873, Politique tarifaire.			Chemin de fer transcontinental du Canadien Pacifique, Colonisation des terres de l'Ouest.

Concepts Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
8. <i>Migrations</i>				Exode rural, Émigration vers les États-Unis, Immigration transatlantique.	Ouverture de régions de colonisation
9. <i>Rôle des femmes</i>				Statuts juridique et politique, Secteurs d'activité, Communautés religieuses féminines, Organisations féminines anglophones	
10. <i>Présence de l'Église catholique</i>	Ultramontanisme, Anticléricalisme, Nationalisme de survivance, Dualisme confessionnel des institutions sociales.				

Concepts Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
<i>11. Manifestations socioculturelles</i>	Œuvres patriotiques, Émergence de la littérature féminine, Enseignement supérieur.				
<i>12. Première phase d'industrialisation</i>		Capitalisme industriel, Secteurs de production, Division du travail.	Mouvement ouvrier	Conditions de vie et de travail des hommes, des femmes et des enfants	Réseau de transport continental de l'est, Urbanisation.
<i>13. Industrie forestière</i>		Régions d'exploitation, Industrie du bois de sciage			
<i>14. Exploitations agricoles</i>		Production laitière Mécanisation		Droits seigneuriaux	

Annexe 6

Répartition des connaissances prescrites, dans la réalité sociale 6, en fonction des concepts communs (4^e secondaire)

Réalité sociale 6 : Les nationalismes et l'autonomie du Canada (Gouvernement du Québec, 2017, p. 52-53)					
Concepts Communs 62/15 Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
1. <i>Statut du Canada dans l'Empire britannique</i>	Impérialisme, Nationalisme canadien-français.		Soutien militaire canadien, Statut de Westminster		
2. <i>Clérico-nationalisme</i>	L'Action française,	Rôle des francophones dans l'économie, Programme de restauration sociale.			
3. <i>Politique intérieure canadienne</i>	Minorité francocatholique.		Ère libérale, Pouvoirs fiscaux, Gouverne des populations des Premières Nations et de la nation inuite.	Minorité francocatholique.	Territoire canadien.
4. <i>Deuxième phase d'industrialisation</i>		Ressources naturelles, Production manufacturière et domestique,	Rôle de l'État.		

Concepts Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
<i>4b. Deuxième phase d'industrialisation</i>		Industrie de guerre, Capitalisme de monopole, Investissements étrangers, Échanges commerciaux.			
<i>5. Milieux urbains</i>				Santé publique, Infrastructures, Services.	
<i>6. Culture de masse</i>	Radio, Cinéma, Romans du terroir, Sport professionnel, Cabarets.				
<i>7. Luttres des femmes</i>			Accès à l'éducation, Marché du travail, Reconnaissance juridique, Droit de vote et d'éligibilité		

Concepts Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
8. <i>Mouvement syndical</i>			Syndicats américains et catholiques, Grèves, Législation ouvrière.		
9. <i>Église catholique</i>	Influence morale et culturelle.	Coopérative.		Importance de l'effectif religieux.	
10. <i>Éducation et formation technique</i>	Fréquentation scolaire des francophones et des anglophones, Législation, Scolarisation des garçons et des filles, Perfectionnement des pratiques agricoles.				
11. <i>Flux migratoires</i>	Montée de la xénophobie.		Contrôle de l'immigration	Origines ethniques des immigrants, Structures d'accueil.	

Concepts Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
12. Première Guerre mondiale			Intérêts nationaux européens, Gouvernement de guerre, Crise de la conscription, Rétablissement civil des soldats, Société des Nations	Effort de guerre des hommes et des femmes.	
13. Grande dépression		Krach boursier de 1929, Problèmes socioéconomiques.	Mesures des gouvernements fédéral et provincial.	Problèmes socioéconomiques.	Colonisation.
14. Remise en question du capitalisme	Keynésianisme, Idéologies sociopolitiques.				
15. Seconde Guerre mondiale			Climat politique et économique européen, Gouvernement de guerre, Plébiscite sur la conscription.	Effort de guerre des hommes et des femmes, Démobilisation.	

Annexe 7

Répartition des connaissances prescrites, dans la réalité sociale 7, en fonction des concepts communs (4^e secondaire)

Réalité sociale 7 : La modernisation du Québec et la Révolution tranquille (Gouvernement du Québec, 2017, p. 58-59)					
Concepts Communs 57/15 Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
1. <i>Rapports de force en Occident</i>			Guerre froide, Luttes sociales aux États-Unis et en France, <i>Souveraineté canadienne dans l'Arctique.</i>		<i>Souveraineté canadienne dans l'Arctique.</i>
2. <i>Agglomération urbaine</i>					Banlieue, Infrastructures
3. <i>Accroissement naturel</i>				Bébé-boum, Dénatalité, Taux de natalité de la population autochtone.	
4. <i>Nouveaux arrivants</i>	Communautés culturelles.		Création du ministère de l'Immigration du Québec.	Accueil de réfugiés.	
5. <i>Développement régional</i>		Modernisation de l'agriculture, Exploitation des ressources naturelles	Protection du territoire agricole.		<i>Continentalisation de l'économie.</i>

Concepts Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
6. <i>Fédération canadienne</i>	Commission Laurendeau-Dunton.	Continentalisation de l'économie	Négociations constitutionnelles	Programmes fédéraux dans le domaine social	
7. <i>Pensionnats indiens au Québec</i>	Régime des pensionnats indiens du Canada, Organisation socio-institutionnelle, Activités éducatives,				
8. <i>Société de consommation</i>	Influence de la culture américaine.	Publicité.		Augmentation du pouvoir d'achat.	
9. <i>Période duplessiste</i>	Conservatisme social, Cléricalisme.	Libéralisme économique.	Autonomie provinciale, Financement de l'éducation et de la santé, Contestation.		
10. <i>Néonationalisme</i>	Identité territoriale, Mouvement indépendantiste.		Mouvement de décolonisation, Création du Parti Québécois		

Concepts Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
11. <i>Révolution tranquille</i>	Protection de la langue française, Déconfessionnalisation.		Création de ministères et de sociétés d'État, Réforme des institutions démocratiques, Mesures économiques et sociales progressistes, Droits et libertés de la personne, Délégation du Québec à l'étranger.		
12. <i>Féminisme</i>			Gains juridiques	Droits sexuels et reproductifs, Métiers non traditionnels et activités professionnelles, Autonomie économique.	

Concepts Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
<i>13. Effervescence socioculturelle</i>	Chanson d'expression française. Émergence du théâtre québécois, Lieux de diffusion culturelle, Diversité des manifestations culturelles.				
<i>14. Affirmation des nations autochtones</i>			Revendications territoriales et politiques, Reconnaissance des droits ancestraux, Politique indienne du Gouvernement du Canada, Gouvernance.		
<i>15. Relations patronales-syndicales</i>			Syndicalisation des employés de l'État, Conflits, Fronts communs Action sociale et politique des syndicats.		

Annexe 8

Répartition des connaissances prescrites, dans la réalité sociale 8, en fonction des concepts communs (4^e sec.)

Réalité sociale 8 : Les choix de société dans le Québec contemporain (Gouvernement du Québec, 2017, p. 64-65)					
Concepts Communs 48/12 Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
1. <i>Redéfinition du rôle de l'État</i>	Neutralité de l'État, Consultations publiques.	Politiques néolibérales, Économie sociale.	Financement des programmes sociaux, Société civile.		
2. <i>Droits des Autochtones</i>	Commission de vérité et réconciliation du Canada		Loi constitutionnelle de 1982, Crise d'Oka, Ententes et conventions.		
3. <i>Mondialisation de l'économie</i>		Québec inc., Accords de libre-échange, Secteurs d'exportation.			

Concepts Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
4. <i>Statut politique du Québec</i>			Référendum sur la souveraineté-association, Rapatriement de la Constitution, Accord du lac Meech, Commission Bélanger-Campeau, Rapport Allaire, Accord de Charlottetown, Référendum sur la souveraineté, Actions post-référendaires.		
5. <i>Évolution socio-démographique</i>				Vieillesse de la population, Appartenance ethno-culturelle, Politique familiale	

Concepts Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
<i>5b. Évolution socio-démographique</i>				Santé publique, Conditions de vie dans les collectivités autochtones	
<i>6. Égalité hommes-femmes</i>		Équité salariale	Parité	Conciliation travail-famille	
<i>7. Industrie culturelle</i>	Diffusion de la culture. Politique culturelle, Financement de la culture.				
<i>8. Question linguistique</i>	Langue d’affichage, Langue d’enseignement, Langues autochtones.				
<i>9. Préoccupations environnementales</i>		L’exploitation des ressources.	Contrôle des normes environnementales.		
<i>10. Dévitalisation de localités</i>		Relève agricole	Poids politique	Mouvements migratoires, Services de proximité.	Villes mono-industrielles.

Concepts Connaissances	Culture	Économie	Pouvoir	Société	Territoire
<i>11. Relations internationales</i>		Missions économiques.	Représentation dans les organisations et conférences internationales, Missions à l'étranger de l'armée canadienne.		
<i>12. Ère de l'information</i>	Utilisation d'Internet, Information continue, Intégration et concentration des médias.				

ANNEXE B

Calcul de fréquence lexicale

des (622 ; 4.62%) - les (593 ; 4.41%) - une (200 ; 1.49%) - dans (151 ; 1.12%) -
 qui (142 ; 1.06%) - est (133 ; 0.99%) - quebec (120 ; 0.89%) - histoire (115 ; 0.86%) -
 que (111 ; 0.83%) - sont (103 ; 0.77%) - par (94 ; 0.7%) - eleves (90 ; 0.67%) -
 sur (88 ; 0.65%) - societe (87 ; 0.65%) - entre (81 ; 0.6%) - aux (80 ; 0.59%) -
 leur (79 ; 0.59%) - canada (79 ; 0.59%) - sociale (75 ; 0.56%) - pour (72 ; 0.54%) -
 elle (69 ; 0.51%) - realite (64 ; 0.48%) - politique (58 ; 0.43%) - ils (57 ; 0.42%) -
 periode (52 ; 0.39%) - etude (51 ; 0.38%) - interpretation (51 ; 0.38%) -
 autochtones (49 ; 0.36%) - autres (48 ; 0.36%) - developpement (46 ; 0.34%) -
 territoire (44 ; 0.33%) - dont (43 ; 0.32%) - avec (39 ; 0.29%) -
 connaissances (39 ; 0.29%) - analyse (38 ; 0.28%) - sociales (38 ; 0.28%) -
 ont (37 ; 0.28%) - plus (37 ; 0.28%) - ensemble (36 ; 0.27%) - competences (34 ; 0.25%) -
 - programme (33 ; 0.25%) - economique (33 ; 0.25%) - historique (32 ; 0.24%) -
 etablissement (32 ; 0.24%) - aspects (31 ; 0.23%) - leurs (31 ; 0.23%) - ainsi (31 ; 0.23%) -
 - colonie (29 ; 0.22%) - elements (29 ; 0.22%) - formation (29 ; 0.22%) -
 guerre (29 ; 0.22%) - plusieurs (29 ; 0.22%) - pas (29 ; 0.22%) - elles (28 ; 0.21%) -
 caracterisation (28 ; 0.21%) - canadien (27 ; 0.2%) - mise (27 ; 0.2%) -
 meme (26 ; 0.19%) - son (26 ; 0.19%) - gouvernement (25 ; 0.19%) - role (25 ; 0.19%) -
 alors (24 ; 0.18%) - temps (24 ; 0.18%) - population (24 ; 0.18%) -
 enseignant (24 ; 0.18%) - femmes (24 ; 0.18%) - methode (24 ; 0.18%) -
 differents (24 ; 0.18%) - concepts (24 ; 0.18%) - relations (23 ; 0.17%) -
 notamment (23 ; 0.17%) - critique (23 ; 0.17%) - quebecois (23 ; 0.17%) -
 changements (22 ; 0.16%) - contexte (21 ; 0.16%) - canadiens (21 ; 0.16%) -
 politiques (21 ; 0.16%) - realites (21 ; 0.16%) - objet (20 ; 0.15%) -
 premiere (20 ; 0.15%) - acte (20 ; 0.15%) - britannique (20 ; 0.15%) - prise (20 ; 0.15%) -
 - evenements (20 ; 0.15%) - amene (20 ; 0.15%) - Eglise (20 ; 0.15%) -
 economie (20 ; 0.15%) - apprentissages (20 ; 0.15%) - apprentissage (20 ; 0.15%) -
 annees (20 ; 0.15%) - faits (20 ; 0.15%) - nations (20 ; 0.15%) - compte (19 ; 0.14%) -
 evaluation (19 ; 0.14%) - economiques (19 ; 0.14%) - recours (19 ; 0.14%) -
 conditions (19 ; 0.14%) - expliquer (19 ; 0.14%) - sources (19 ; 0.14%) - ses (19 ; 0.14%) -
 - permettent (19 ; 0.14%) - cette (19 ; 0.14%) - francais (19 ; 0.14%) -
 permet (19 ; 0.14%) - nation (18 ; 0.13%) - sous (18 ; 0.13%) - historiques (18 ; 0.13%) -
 autonomie (18 ; 0.13%) - travail (18 ; 0.13%) - cours (18 ; 0.13%) -
 periodes (18 ; 0.13%) - Etat (18 ; 0.13%) - information (17 ; 0.13%) - vie (17 ; 0.13%) -
 continuites (17 ; 0.13%) - passe (17 ; 0.13%) - fait (17 ; 0.13%) - parcours (17 ; 0.13%) -
 bas-canada (17 ; 0.13%) - amerique (17 ; 0.13%) - ces (17 ; 0.13%) -
 ressources (17 ; 0.13%) - repose (17 ; 0.13%) - changement (17 ; 0.13%) -
 favorise (17 ; 0.13%) - commerce (16 ; 0.12%) - federal (16 ; 0.12%) -
 culture (16 ; 0.12%) - intellectuelles (16 ; 0.12%) - conduit (16 ; 0.12%) -
 particularites (16 ; 0.12%) - coloniale (16 ; 0.12%) - sociaux (15 ; 0.11%) -

regime (15 ; 0.11%) - **acteurs** (15 ; 0.11%) - **premiers** (15 ; 0.11%) -
francaise (15 ; 0.11%) - **canadienne** (15 ; 0.11%) - **celle** (15 ; 0.11%) - **selon** (15 ; 0.11%)
- **document** (15 ; 0.11%) - **habiletes** (15 ; 0.11%) - **crise** (15 ; 0.11%) -
catholique (15 ; 0.11%) - **droits** (14 ; 0.1%) - **social** (14 ; 0.1%) - **comme** (14 ; 0.1%) -
premieres (14 ; 0.1%) - **certains** (14 ; 0.1%) - **province** (14 ; 0.1%) - **choix** (14 ; 0.1%) -
non (14 ; 0.1%) - **consequences** (14 ; 0.1%) - **nouveaux** (14 ; 0.1%) -
interpreter (14 ; 0.1%) - **causes** (14 ; 0.1%) - **deux** (13 ; 0.1%) - **comment** (13 ; 0.1%) -
montreal (13 ; 0.1%) - **britanniques** (13 ; 0.1%) - **actions** (13 ; 0.1%) -
mouvement (13 ; 0.1%) - **competence** (13 ; 0.1%) - **sens** (13 ; 0.1%) -
question (13 ; 0.1%) - **suite** (13 ; 0.1%) - **peut** (13 ; 0.1%) - **enseignement** (13 ; 0.1%) -
production (13 ; 0.1%) - **nationalisme** (13 ; 0.1%) - **necessite** (13 ; 0.1%) -
comprehension (13 ; 0.1%) - **apport** (13 ; 0.1%) - **participation** (12 ; 0.09%) -
diverses (12 ; 0.09%) - **validite** (12 ; 0.09%) - **relatives** (12 ; 0.09%) -
transformations (12 ; 0.09%) - **chez** (12 ; 0.09%) - **peuvent** (12 ; 0.09%) -
secondaire (12 ; 0.09%) - **perspective** (12 ; 0.09%) - **soit** (12 ; 0.09%) -
interaction (12 ; 0.09%) - **metropole** (12 ; 0.09%) - **certaines** (12 ; 0.09%) -
assurer (12 ; 0.09%) - **etre** (12 ; 0.09%) - **industrialisation** (11 ; 0.08%) -
exploitation (11 ; 0.08%) - **utiles** (11 ; 0.08%) - **perspectives** (11 ; 0.08%) -
valeur (11 ; 0.08%) - **met** (11 ; 0.08%) - **phase** (11 ; 0.08%) - **facilite** (11 ; 0.08%) -
siecle (11 ; 0.08%) - **utilisation** (11 ; 0.08%) - **industrie** (11 ; 0.08%) -
etaient (11 ; 0.08%) - **caracteriser** (11 ; 0.08%) - **choses** (11 ; 0.08%) -
mene (11 ; 0.08%) - **liees** (11 ; 0.08%) - **oeuvre** (11 ; 0.08%) - **tout** (11 ; 0.08%) -
succession (11 ; 0.08%) - **revele** (11 ; 0.08%) - **parti** (11 ; 0.08%) -
informations (11 ; 0.08%) - **geographiques** (11 ; 0.08%) - **distinctifs** (11 ; 0.08%) -
constituent (11 ; 0.08%) - **construction** (11 ; 0.08%) - **Etats-unis** (10 ; 0.07%) -
cadre (10 ; 0.07%) - **decrire** (10 ; 0.07%) - **annee** (10 ; 0.07%) - **maniere** (10 ; 0.07%) -
carte (10 ; 0.07%) - **contribuant** (10 ; 0.07%) - **toutefois** (10 ; 0.07%) -
debut (10 ; 0.07%) - **adoption** (10 ; 0.07%) - **gouverneur** (10 ; 0.07%) -
revolution (10 ; 0.07%) - **tranquille** (10 ; 0.07%) - **modernisation** (10 ; 0.07%) -
contribue (10 ; 0.07%) - **groupe** (10 ; 0.07%) - **sujets** (10 ; 0.07%) - **ete** (10 ; 0.07%) -
importance (10 ; 0.07%) - **expliquent** (10 ; 0.07%) - **villes** (10 ; 0.07%) -
nord (10 ; 0.07%) - **colonisation** (10 ; 0.07%) - **quebecoise** (10 ; 0.07%) -
revendications (10 ; 0.07%) - **ailleurs** (10 ; 0.07%) - **institutions** (10 ; 0.07%) -
pouvoir (10 ; 0.07%) - **contenu** (10 ; 0.07%) - **nationale** (10 ; 0.07%) -
relation (10 ; 0.07%) - **evolution** (10 ; 0.07%) - **debats** (9 ; 0.07%) - **souvent** (9 ; 0.07%) -
empire (9 ; 0.07%) - **communautes** (9 ; 0.07%) - **recherche** (9 ; 0.07%) -
enjeux (9 ; 0.07%) - **constitue** (9 ; 0.07%) - **lier** (9 ; 0.07%) - **lutttes** (9 ; 0.07%) -
catholiques (9 ; 0.07%) - **particuliers** (9 ; 0.07%) - **sans** (9 ; 0.07%) - **rapport** (9 ; 0.07%)
- **nombre** (9 ; 0.07%) - **multiples** (9 ; 0.07%) - **representation** (9 ; 0.07%) -
marche (9 ; 0.07%) - **acquisition** (9 ; 0.07%) - **territoriale** (9 ; 0.07%) - **font** (9 ; 0.07%) -
militaire (9 ; 0.07%) - **significatif** (9 ; 0.07%) - **communs** (9 ; 0.07%) -
chronologie (9 ; 0.07%) - **arrimage** (9 ; 0.07%) - **documents** (9 ; 0.07%) -
mouvements (9 ; 0.07%) - **mondiale** (9 ; 0.07%) - **assimilation** (9 ; 0.07%) -
autre (9 ; 0.07%) - **faire** (9 ; 0.07%) - **rapports** (9 ; 0.07%) - **premier** (9 ; 0.07%) -
description (9 ; 0.07%) - **epoque** (9 ; 0.07%) - **statut** (9 ; 0.07%) - **nouvelle-**

france (9 ; 0.07%) - **territoires** (9 ; 0.07%) - **evoque** (9 ; 0.07%) - **indiens** (9 ; 0.07%) -
essentiellement (8 ; 0.06%) - **conceptualisation** (8 ; 0.06%) - **favorisent** (8 ; 0.06%) -
interpretations (8 ; 0.06%) - **nouvelle** (8 ; 0.06%) - **creation** (8 ; 0.06%) -
nationalismes (8 ; 0.06%) - **londres** (8 ; 0.06%) - **differentes** (8 ; 0.06%) -
offre (8 ; 0.06%) - **autorite** (8 ; 0.06%) - **affaires** (8 ; 0.06%) - **hommes** (8 ; 0.06%) -
immigration (8 ; 0.06%) - **culturel** (8 ; 0.06%) - **donner** (8 ; 0.06%) - **celles** (8 ; 0.06%) -
amorce (8 ; 0.06%) - **identite** (8 ; 0.06%) - **echanges** (8 ; 0.06%) - **assemblee** (8 ; 0.06%) -
vers (8 ; 0.06%) - **union** (8 ; 0.06%) - **bourgeoisie** (8 ; 0.06%) - **populations** (8 ; 0.06%) -
moment (8 ; 0.06%) - **echelle** (8 ; 0.06%) - **services** (8 ; 0.06%) - **origine** (8 ; 0.06%) -
domaine (8 ; 0.06%) - **fois** (8 ; 0.06%) - **action** (8 ; 0.06%) - **fournitures** (8 ; 0.06%) -
france (8 ; 0.06%) - **revelant** (8 ; 0.06%) - **coherente** (8 ; 0.06%) - **aussi** (8 ; 0.06%) -
consideration (8 ; 0.06%) - **presente** (8 ; 0.06%) - **groupes** (8 ; 0.06%) -
decouverte (8 ; 0.06%) - **joue** (8 ; 0.06%) - **peuples** (8 ; 0.06%) - **chaque** (8 ; 0.06%) -
exercice (8 ; 0.06%) - **programmes** (8 ; 0.06%) - **1980** (8 ; 0.06%) -
situations (8 ; 0.06%) - **mesures** (8 ; 0.06%) - **espace** (7 ; 0.05%) - **Economie** (7 ; 0.05%) -
alliance (7 ; 0.05%) - **pensee** (7 ; 0.05%) - **europeens** (7 ; 0.05%) -
developpe (7 ; 0.05%) - **constitution** (7 ; 0.05%) - **circonstances** (7 ; 0.05%) - **haut-**
canada (7 ; 0.05%) - **rigueur** (7 ; 0.05%) - **projet** (7 ; 0.05%) - **problemes** (7 ; 0.05%) -
chambre (7 ; 0.05%) - **colonies** (7 ; 0.05%) - **grande** (7 ; 0.05%) - **reseaux** (7 ; 0.05%) -
langue (7 ; 0.05%) - **traite** (7 ; 0.05%) - **jours** (7 ; 0.05%) - **situation** (7 ; 0.05%) -
tant (7 ; 0.05%) - **pendant** (7 ; 0.05%) - **questions** (7 ; 0.05%) - **bien** (7 ; 0.05%) -
croissance (7 ; 0.05%) - **place** (7 ; 0.05%) - **nationales** (7 ; 0.05%) - **nos** (7 ; 0.05%) -
quel (7 ; 0.05%) - **origines** (7 ; 0.05%) - **structures** (7 ; 0.05%) - **colons** (7 ; 0.05%) -
accroissement (7 ; 0.05%) - **constitutionnel** (7 ; 0.05%) - **fin** (7 ; 0.05%) -
agriculture (7 ; 0.05%) - **comprendre** (7 ; 0.05%) - **religieuses** (7 ; 0.05%) -
conquete (7 ; 0.05%) - **ans** (7 ; 0.05%) - **sante** (7 ; 0.05%) - **chacun** (7 ; 0.05%) -
etc (7 ; 0.05%) - **gouvernements** (7 ; 0.05%) - **schema** (7 ; 0.05%) -
occupation (7 ; 0.05%) - **appel** (7 ; 0.05%) - **intention** (7 ; 0.05%) - **seconde** (7 ; 0.05%) -
domaines (7 ; 0.05%) - **experience** (7 ; 0.05%) - **affirmation** (7 ; 0.05%) -
objets (7 ; 0.05%) - **forme** (7 ; 0.05%) - **porte** (7 ; 0.05%) - **loi** (7 ; 0.05%) -
nature (7 ; 0.05%) - **culturelle** (7 ; 0.05%) - **moins** (7 ; 0.05%) - **synthese** (6 ; 0.04%) -
connaissance (6 ; 0.04%) - **manifestations** (6 ; 0.04%) - **reconnaissance** (6 ; 0.04%) -
donne (6 ; 0.04%) - **profitent** (6 ; 0.04%) - **deliberation** (6 ; 0.04%) -
contemporain (6 ; 0.04%) - **administration** (6 ; 0.04%) - **monde** (6 ; 0.04%) -
regions (6 ; 0.04%) - **immigrants** (6 ; 0.04%) - **liberalisme** (6 ; 0.04%) -
autorites (6 ; 0.04%) - **anglicane** (6 ; 0.04%) - **quelle** (6 ; 0.04%) - **davantage** (6 ; 0.04%) -
contacts (6 ; 0.04%) - **marque** (6 ; 0.04%) - **capitaux** (6 ; 0.04%) - **partie** (6 ; 0.04%) -
culturelles (6 ; 0.04%) - **majorite** (6 ; 0.04%) - **rappellent** (6 ; 0.04%) -
chronologique (6 ; 0.04%) - **classe** (6 ; 0.04%) - **traces** (6 ; 0.04%) - **lorsqu** (6 ; 0.04%) -
linguistiques (6 ; 0.04%) - **ecole** (6 ; 0.04%) - **provinces** (6 ; 0.04%) - **idees** (6 ; 0.04%) -
etablissent (6 ; 0.04%) - **mais** (6 ; 0.04%) - **etant** (6 ; 0.04%) - **compagnies** (6 ; 0.04%) -
guerres (6 ; 0.04%) - **commission** (6 ; 0.04%) - **transversales** (6 ; 0.04%) -
accord (6 ; 0.04%) - **liberal** (6 ; 0.04%) - **agricole** (6 ; 0.04%) -
socioeconomiques (6 ; 0.04%) - **federation** (6 ; 0.04%) - **naturel** (6 ; 0.04%) -
consiste (6 ; 0.04%) - **fonction** (6 ; 0.04%) - **strategies** (6 ; 0.04%) - **effort** (6 ; 0.04%) -

francophones (6 ; 0.04%) - acces (6 ; 0.04%) - permettre (6 ; 0.04%) - nord-
 americain (6 ; 0.04%) - developpent (6 ; 0.04%) - sujet (6 ; 0.04%) -
 influence (6 ; 0.04%) - telles (6 ; 0.04%) - linguistique (6 ; 0.04%) - ayant (6 ; 0.04%) -
 composantes (6 ; 0.04%) - jugement (6 ; 0.04%) - partir (6 ; 0.04%) -
 montee (6 ; 0.04%) - variees (6 ; 0.04%) - parfois (6 ; 0.04%) - force (6 ; 0.04%) -
 puis (6 ; 0.04%) - modalites (6 ; 0.04%) - developper (5 ; 0.04%) - territorial (5 ; 0.04%)
 - apres (5 ; 0.04%) - quatrieme (5 ; 0.04%) - couronne (5 ; 0.04%) -
 territoriales (5 ; 0.04%) - droit (5 ; 0.04%) - regard (5 ; 0.04%) - rendre (5 ; 0.04%) -
 textes (5 ; 0.04%) - plan (5 ; 0.04%) - vaste (5 ; 0.04%) - amener (5 ; 0.04%) -
 disciplines (5 ; 0.04%) - lors (5 ; 0.04%) - quete (5 ; 0.04%) - laquelle (5 ; 0.04%) -
 expansion (5 ; 0.04%) - generaux (5 ; 0.04%) - migratoires (5 ; 0.04%) -
 deuxieme (5 ; 0.04%) - sequences (5 ; 0.04%) - bois (5 ; 0.04%) - particulier (5 ; 0.04%)
 - pouvoirs (5 ; 0.04%) - syndicats (5 ; 0.04%) - disciplinaires (5 ; 0.04%) -
 royale (5 ; 0.04%) - etablis (5 ; 0.04%) - environnement (5 ; 0.04%) -
 consommation (5 ; 0.04%) - precision (5 ; 0.04%) - tournant (5 ; 0.04%) -
 civile (5 ; 0.04%) - progressivement (5 ; 0.04%) - neanmoins (5 ; 0.04%) -
 autant (5 ; 0.04%) - distance (5 ; 0.04%) - importante (5 ; 0.04%) -
 egalement (5 ; 0.04%) - liens (5 ; 0.04%) - anglophones (5 ; 0.04%) -
 sociohistorique (5 ; 0.04%) - alliances (5 ; 0.04%) - demographiques (5 ; 0.04%) -
 coeur (5 ; 0.04%) - urbanisation (5 ; 0.04%) - inuite (5 ; 0.04%) - etudiee (5 ; 0.04%) -
 occident (5 ; 0.04%) - membres (5 ; 0.04%) - organisations (5 ; 0.04%) -
 independance (5 ; 0.04%) - americaine (5 ; 0.04%) - societes (5 ; 0.04%) -
 marchands (5 ; 0.04%) - systeme (5 ; 0.04%) - caractere (5 ; 0.04%) - jusqu (5 ; 0.04%)
 - structure (5 ; 0.04%) - migrations (5 ; 0.04%) - education (5 ; 0.04%) - long (5 ; 0.04%)
 - vue (5 ; 0.04%) - suivantes (5 ; 0.04%) - pertinence (5 ; 0.04%) - milieu (5 ; 0.04%) -
 tard (5 ; 0.04%) - clerge (5 ; 0.04%) - mesure (5 ; 0.04%) - 1608 (5 ; 0.04%) -
 vote (5 ; 0.04%) - jamais (5 ; 0.04%) - capitalisme (5 ; 0.04%) - essentielle (5 ; 0.04%) -
 juridiques (5 ; 0.04%) - processus (5 ; 0.04%) - avant (5 ; 0.04%) - abord (5 ; 0.04%) -
 lieu (5 ; 0.04%) - ouest (5 ; 0.04%) - comparaison (5 ; 0.04%) - present (5 ; 0.04%) -
 vise (5 ; 0.04%) - tous (5 ; 0.04%) - sein (5 ; 0.04%) - nombreuses (5 ; 0.04%) -
 langues (5 ; 0.04%) - taches (5 ; 0.04%) - desormais (5 ; 0.04%) - mieux (5 ; 0.04%) -
 troisieme (5 ; 0.04%) - remise (5 ; 0.04%) - lois (5 ; 0.04%) - valeurs (5 ; 0.04%) -
 mondial (4 ; 0.03%) - principaux (4 ; 0.03%) - 19e (4 ; 0.03%) - donnees (4 ; 0.03%) -
 accentue (4 ; 0.03%) - comporte (4 ; 0.03%) - ministre (4 ; 0.03%) - annexe (4 ; 0.03%) -
 entite (4 ; 0.03%) - rythme (4 ; 0.03%) - enfants (4 ; 0.03%) -
 internationales (4 ; 0.03%) - types (4 ; 0.03%) - activites (4 ; 0.03%) -
 expression (4 ; 0.03%) - outils (4 ; 0.03%) - communication (4 ; 0.03%) -
 profit (4 ; 0.03%) - occupe (4 ; 0.03%) - passage (4 ; 0.03%) - election (4 ; 0.03%) -
 arrivants (4 ; 0.03%) - vallee (4 ; 0.03%) - agricoles (4 ; 0.03%) - adaptation (4 ; 0.03%)
 - nord-est (4 ; 0.03%) - scolaire (4 ; 0.03%) - secteurs (4 ; 0.03%) - decennies (4 ; 0.03%)
 - relatifs (4 ; 0.03%) - continent (4 ; 0.03%) - centre (4 ; 0.03%) - saint-
 laurent (4 ; 0.03%) - frequentation (4 ; 0.03%) - conciliation (4 ; 0.03%) -
 propres (4 ; 0.03%) - dominion (4 ; 0.03%) - favorables (4 ; 0.03%) -
 explicites (4 ; 0.03%) - tantot (4 ; 0.03%) - faciliter (4 ; 0.03%) - 1896-1945 (4 ; 0.03%) -
 ampleur (4 ; 0.03%) - discipline (4 ; 0.03%) - tentatives (4 ; 0.03%) -

conscription (4 ; 0.03%) - **etranger** (4 ; 0.03%) - **nouvelles** (4 ; 0.03%) -
medias (4 ; 0.03%) - **liberales** (4 ; 0.03%) - **referendum** (4 ; 0.03%) - **effets** (4 ; 0.03%) -
fonde (4 ; 0.03%) - **1840** (4 ; 0.03%) - **besoins** (4 ; 0.03%) - **divers** (4 ; 0.03%) -
responsabilite (4 ; 0.03%) - **rigoureux** (4 ; 0.03%) - **toujours** (4 ; 0.03%) -
durham (4 ; 0.03%) - **ministerielle** (4 ; 0.03%) - **confrontation** (4 ; 0.03%) -
infrastructures (4 ; 0.03%) - **publique** (4 ; 0.03%) - **1760-1791** (4 ; 0.03%) -
urbaine (4 ; 0.03%) - **diffusion** (4 ; 0.03%) - **constitutionnelle** (4 ; 0.03%) -
transformation (4 ; 0.03%) - **ville** (4 ; 0.03%) - **proclamation** (4 ; 0.03%) -
gre (4 ; 0.03%) - **paris** (4 ; 0.03%) - **capitulation** (4 ; 0.03%) - **monopole** (4 ; 0.03%) -
caracterisant (4 ; 0.03%) - **duree** (4 ; 0.03%) - **migration** (4 ; 0.03%) -
controle (4 ; 0.03%) - **1945-1980** (4 ; 0.03%) - **reference** (4 ; 0.03%) -
preoccupations (4 ; 0.03%) - **sociodemographique** (4 ; 0.03%) - **Ecoles** (4 ; 0.03%) -
continental (4 ; 0.03%) - **diversite** (4 ; 0.03%) - **limites** (4 ; 0.03%) - **1791-**
1840 (4 ; 0.03%) - **campagne** (4 ; 0.03%) - **indiennes** (4 ; 0.03%) - **deputes** (4 ; 0.03%) -
populaires (4 ; 0.03%) - **loyalistes** (4 ; 0.03%) - **pensionnats** (4 ; 0.03%) -
modes (4 ; 0.03%) - **souverainete-association** (4 ; 0.03%) - **socioculturelle** (4 ; 0.03%) -
resolutions (4 ; 0.03%) - **quantite** (4 ; 0.03%) - **tensions** (4 ; 0.03%) -
desquelles (4 ; 0.03%) - **croyances** (4 ; 0.03%) - **general** (4 ; 0.03%) -
poursuit (4 ; 0.03%) - **graduellement** (4 ; 0.03%) - **particulierement** (4 ; 0.03%) -
particulieres (4 ; 0.03%) - **trait** (4 ; 0.03%) - **habitants** (4 ; 0.03%) -
presentent (4 ; 0.03%) - **juridique** (4 ; 0.03%) - **conseil** (4 ; 0.03%) - **interets** (4 ; 0.03%) -
aide (4 ; 0.03%) - **actuels** (4 ; 0.03%) - **aptitudes** (4 ; 0.03%) - **sequence** (4 ; 0.03%) -
emploi (4 ; 0.03%) - **administratives** (4 ; 0.03%) - **largement** (4 ; 0.03%) -
nombreux (4 ; 0.03%) - **ecoles** (4 ; 0.03%) - **celle-ci** (4 ; 0.03%) -
socioculturelles (4 ; 0.03%) - **suivante** (4 ; 0.03%) - **armee** (4 ; 0.03%) -
point (4 ; 0.03%) - **democratique** (4 ; 0.03%) - **promotion** (4 ; 0.03%) -
contemporaines (4 ; 0.03%) - **esprit** (4 ; 0.03%) - **soient** (4 ; 0.03%) -
imperialisme (4 ; 0.03%) - **feminisme** (4 ; 0.03%) - **1840-1896** (4 ; 0.03%) -
arrivee (4 ; 0.03%) - **necessaire** (4 ; 0.03%) - **libre-echange** (4 ; 0.03%) -
complexes (4 ; 0.03%) - **representations** (4 ; 0.03%) - **date** (4 ; 0.03%) -
responsable (4 ; 0.03%) - **Etat-providence** (4 ; 0.03%) - **suggerent** (3 ; 0.02%) -
adoptant (3 ; 0.02%) - **succedent** (3 ; 0.02%) - **periodisation** (3 ; 0.02%) -
parmi (3 ; 0.02%) - **doivent** (3 ; 0.02%) - **auxquels** (3 ; 0.02%) - **presentees** (3 ; 0.02%) -
formulations (3 ; 0.02%) - **quelles** (3 ; 0.02%) - **travers** (3 ; 0.02%) - **lequel** (3 ; 0.02%) -
emergence (3 ; 0.02%) - **titre** (3 ; 0.02%) - **page** (3 ; 0.02%) - **exerce** (3 ; 0.02%) -
auteur (3 ; 0.02%) - **lineaire** (3 ; 0.02%) - **document?** (3 ; 0.02%) - **celles-ci** (3 ; 0.02%) -
etudiees (3 ; 0.02%) - **conduisant** (3 ; 0.02%) - **seuls** (3 ; 0.02%) - **marquee** (3 ; 0.02%) -
travaillies (3 ; 0.02%) - **univers** (3 ; 0.02%) - **integre** (3 ; 0.02%) - **ajoutent** (3 ; 0.02%) -
lui (3 ; 0.02%) - **organise** (3 ; 0.02%) - **au-dela** (3 ; 0.02%) - **principes** (3 ; 0.02%) -
geographie (3 ; 0.02%) - **financement** (3 ; 0.02%) - **hausse** (3 ; 0.02%) -
integration (3 ; 0.02%) - **demande** (3 ; 0.02%) - **terres** (3 ; 0.02%) - **emplois** (3 ; 0.02%) -
majoritairement (3 ; 0.02%) - **encore** (3 ; 0.02%) - **theatre** (3 ; 0.02%) -
assemblees (3 ; 0.02%) - **mobilisation** (3 ; 0.02%) - **reponse** (3 ; 0.02%) - **Ere** (3 ; 0.02%) -
liberaux (3 ; 0.02%) - **profite** (3 ; 0.02%) - **installent** (3 ; 0.02%) - **masse** (3 ; 0.02%) -
legislative (3 ; 0.02%) - **Emigration** (3 ; 0.02%) - **1970** (3 ; 0.02%) - **divise** (3 ; 0.02%) -

egard (3 ; 0.02%) - declaration (3 ; 0.02%) - 1960 (3 ; 0.02%) - durees (3 ; 0.02%) -
 sociopolitique (3 ; 0.02%) - syndical (3 ; 0.02%) - lieux (3 ; 0.02%) -
 provincial (3 ; 0.02%) - revendication (3 ; 0.02%) - discours (3 ; 0.02%) -
 patriotes (3 ; 0.02%) - mandat (3 ; 0.02%) - depression (3 ; 0.02%) -
 provinciale (3 ; 0.02%) - conference (3 ; 0.02%) - ministeres (3 ; 0.02%) -
 moitie (3 ; 0.02%) - nationaliste (3 ; 0.02%) - clerico-nationalisme (3 ; 0.02%) -
 accroit (3 ; 0.02%) - presence (3 ; 0.02%) - naturelles (3 ; 0.02%) - missions (3 ; 0.02%)
 - courant (3 ; 0.02%) - augmente (3 ; 0.02%) - opposition (3 ; 0.02%) -
 conservatrices (3 ; 0.02%) - conflit (3 ; 0.02%) - 20e (3 ; 0.02%) -
 soulèvements (3 ; 0.02%) - maintien (3 ; 0.02%) - rebellions (3 ; 0.02%) -
 concentration (3 ; 0.02%) - federalisme (3 ; 0.02%) - milieux (3 ; 0.02%) -
 occupes (3 ; 0.02%) - forestiere (3 ; 0.02%) - greves (3 ; 0.02%) - peu (3 ; 0.02%) -
 travailleurs (3 ; 0.02%) - taux (3 ; 0.02%) - professionnelle (3 ; 0.02%) -
 echange (3 ; 0.02%) - rivalites (3 ; 0.02%) - chefs (3 ; 0.02%) - biens (3 ; 0.02%) -
 familles (3 ; 0.02%) - Education (3 ; 0.02%) - redefinition (3 ; 0.02%) - sort (3 ; 0.02%)
 - accueille (3 ; 0.02%) - faut (3 ; 0.02%) - religion (3 ; 0.02%) - 1608-1760 (3 ; 0.02%) -
 europeennes (3 ; 0.02%) - exploration (3 ; 0.02%) - peuplement (3 ; 0.02%) -
 importants (3 ; 0.02%) - parlementarisme (3 ; 0.02%) - venus (3 ; 0.02%) -
 allegiance (3 ; 0.02%) - mercantilisme (3 ; 0.02%) - a-t-il (3 ; 0.02%) -
 Evangelisation (3 ; 0.02%) - environnementales (3 ; 0.02%) - peche (3 ; 0.02%) -
 tete (3 ; 0.02%) - pays (3 ; 0.02%) - occupants (3 ; 0.02%) - inuits (3 ; 0.02%) -
 decision (3 ; 0.02%) - prosperite (3 ; 0.02%) - localites (3 ; 0.02%) - civil (3 ; 0.02%) -
 imposition (3 ; 0.02%) - revolte (3 ; 0.02%) - organisation (3 ; 0.02%) -
 reconciliation (3 ; 0.02%) - mains (3 ; 0.02%) - civiles (3 ; 0.02%) - murray (3 ; 0.02%) -
 croissant (3 ; 0.02%) - frequemment (3 ; 0.02%) - quatre (3 ; 0.02%) -
 instructions (3 ; 0.02%) - invasion (3 ; 0.02%) - principal (3 ; 0.02%) - grande-
 bretagne (3 ; 0.02%) - europe (3 ; 0.02%) - instauration (3 ; 0.02%) - royal (3 ; 0.02%) -
 feminines (3 ; 0.02%) - hopitaux (3 ; 0.02%) - devitalisation (3 ; 0.02%) -
 elites (3 ; 0.02%) - diplomatie (3 ; 0.02%) - intendant (3 ; 0.02%) - lac (3 ; 0.02%) -
 grande-bretagne (3 ; 0.02%) - meech (3 ; 0.02%) - grand (3 ; 0.02%) -
 application (3 ; 0.02%) - produit? (3 ; 0.02%) - gouverneurs (3 ; 0.02%) -
 propices (3 ; 0.02%) - consultees (3 ; 0.02%) - acquierent (3 ; 0.02%) -
 orientation (3 ; 0.02%) - outille (3 ; 0.02%) - resultat (3 ; 0.02%) - ceux (3 ; 0.02%) -
 resultats (3 ; 0.02%) - facon (3 ; 0.02%) - pedagogique (3 ; 0.02%) -
 humaine (3 ; 0.02%) - sollicitees (3 ; 0.02%) - acceder (3 ; 0.02%) -
 determinant (3 ; 0.02%) - determiner (3 ; 0.02%) - nourrissent (3 ; 0.02%) -
 provenance (3 ; 0.02%) - appeles (3 ; 0.02%) - mettre (3 ; 0.02%) - bagage (3 ; 0.02%) -
 caracteristiques (3 ; 0.02%) - exige (3 ; 0.02%) - professionnel (3 ; 0.02%) -
 considerations (3 ; 0.02%) - entrainent (3 ; 0.02%) - necessaires (3 ; 0.02%) -
 privilege (3 ; 0.02%) - preservation (3 ; 0.02%) - essentielles (3 ; 0.02%) -
 capacites (3 ; 0.02%) - situer (3 ; 0.02%) - citoyens (3 ; 0.02%) - terme (3 ; 0.02%) -
 intentions (3 ; 0.02%) - contextes (3 ; 0.02%) - inscrit (3 ; 0.02%) - prennent (3 ; 0.02%)
 - cela (3 ; 0.02%) - toutes (3 ; 0.02%) - canadiennes (3 ; 0.02%) - quebecoises (3 ; 0.02%)
 - analysent (3 ; 0.02%) - suggere (3 ; 0.02%) - techniques (3 ; 0.02%) - quand (3 ; 0.02%)
 - savoir-faire (3 ; 0.02%) - technologies (3 ; 0.02%) - ouverture (3 ; 0.02%) -

intellectuelle (3 ; 0.02%) - **consequemment** (3 ; 0.02%) - **proposees** (3 ; 0.02%) -
grace (3 ; 0.02%) - **ecrit** (3 ; 0.02%) - **decisions** (3 ; 0.02%) - **memoire** (3 ; 0.02%) -
division (3 ; 0.02%) - **mettent** (3 ; 0.02%) - **meilleure** (3 ; 0.02%) - **autour** (3 ; 0.02%) -
reperes (3 ; 0.02%) - **discussion** (3 ; 0.02%) - **assure** (3 ; 0.02%) -
considerant (3 ; 0.02%) - **conflits** (3 ; 0.02%) - **jeunes** (3 ; 0.02%) - **outillant** (2 ; 0.01%)
- **lumiere** (2 ; 0.01%) - **blocus** (2 ; 0.01%) - **mobilisent** (2 ; 0.01%) -
contrastees (2 ; 0.01%) - **effervescence** (2 ; 0.01%) - **soutenir** (2 ; 0.01%) -
servir (2 ; 0.01%) - **favoriser** (2 ; 0.01%) - **personnes** (2 ; 0.01%) - **froide** (2 ; 0.01%) -
confronter (2 ; 0.01%) - **patronales-syndicales** (2 ; 0.01%) - **locale** (2 ; 0.01%) -
intensifiant (2 ; 0.01%) - **aines** (2 ; 0.01%) - **temoignages** (2 ; 0.01%) -
voyages (2 ; 0.01%) - **durant** (2 ; 0.01%) - **rapatriement** (2 ; 0.01%) - **ultime** (2 ; 0.01%)
- **preuve** (2 ; 0.01%) - **decline** (2 ; 0.01%) - **contribuer** (2 ; 0.01%) - **cartier** (2 ; 0.01%) -
agriculteurs (2 ; 0.01%) - **negociier** (2 ; 0.01%) - **jacques** (2 ; 0.01%) -
referendaire (2 ; 0.01%) - **accueil** (2 ; 0.01%) - **fourrure** (2 ; 0.01%) - **interet** (2 ; 0.01%)
- **secteur** (2 ; 0.01%) - **paroles** (2 ; 0.01%) - **donnent** (2 ; 0.01%) - **federaux** (2 ; 0.01%) -
dote (2 ; 0.01%) - **Echanges** (2 ; 0.01%) - **tableaux** (2 ; 0.01%) - **fermes** (2 ; 0.01%) -
quotidienne (2 ; 0.01%) - **protection** (2 ; 0.01%) - **regional** (2 ; 0.01%) -
occasion (2 ; 0.01%) - **souverainete** (2 ; 0.01%) - **moeurs** (2 ; 0.01%) -
produits (2 ; 0.01%) - **agglomeration** (2 ; 0.01%) - **europenne** (2 ; 0.01%) -
stimule (2 ; 0.01%) - **ble** (2 ; 0.01%) - **duplessiste** (2 ; 0.01%) - **flux** (2 ; 0.01%) -
reforme (2 ; 0.01%) - **malgre** (2 ; 0.01%) - **multiplient** (2 ; 0.01%) - **libertes** (2 ; 0.01%) -
personne (2 ; 0.01%) - **reserve** (2 ; 0.01%) - **neonationalisme** (2 ; 0.01%) -
tradition (2 ; 0.01%) - **curiosite** (2 ; 0.01%) - **contemporains** (2 ; 0.01%) -
technique (2 ; 0.01%) - **partage** (2 ; 0.01%) - **precise** (2 ; 0.01%) - **1830** (2 ; 0.01%) -
usage (2 ; 0.01%) - **consultation** (2 ; 0.01%) - **mutuellement** (2 ; 0.01%) -
variable (2 ; 0.01%) - **significative** (2 ; 0.01%) - **entreprises** (2 ; 0.01%) -
assurent (2 ; 0.01%) - **ruraux** (2 ; 0.01%) - **imperatifs** (2 ; 0.01%) -
provinciales (2 ; 0.01%) - **sud** (2 ; 0.01%) - **000** (2 ; 0.01%) - **faveur** (2 ; 0.01%) -
lances (2 ; 0.01%) - **mode** (2 ; 0.01%) - **americains** (2 ; 0.01%) - **favorable** (2 ; 0.01%) -
achevee (2 ; 0.01%) - **motivent** (2 ; 0.01%) - **siecles** (2 ; 0.01%) - **allemagne** (2 ; 0.01%) -
victoire (2 ; 0.01%) - **james** (2 ; 0.01%) - **ceux-ci** (2 ; 0.01%) - **concessions** (2 ; 0.01%) -
deja (2 ; 0.01%) - **Etats** (2 ; 0.01%) - **Echange** (2 ; 0.01%) - **lord** (2 ; 0.01%) -
percoivent (2 ; 0.01%) - **ouverte** (2 ; 0.01%) - **representent** (2 ; 0.01%) -
reste (2 ; 0.01%) - **laisse** (2 ; 0.01%) - **climat** (2 ; 0.01%) - **westminster** (2 ; 0.01%) -
culmine (2 ; 0.01%) - **obtention** (2 ; 0.01%) - **chasse** (2 ; 0.01%) -
conservatisme (2 ; 0.01%) - **fondes** (2 ; 0.01%) - **reciprocite** (2 ; 0.01%) -
presage (2 ; 0.01%) - **colonial** (2 ; 0.01%) - **nationaux** (2 ; 0.01%) -
decolonisation (2 ; 0.01%) - **1929** (2 ; 0.01%) - **conseils** (2 ; 0.01%) - **voire** (2 ; 0.01%) -
accentuent (2 ; 0.01%) - **posent** (2 ; 0.01%) - **1982** (2 ; 0.01%) - **1603** (2 ; 0.01%) -
soutenus (2 ; 0.01%) - **entente** (2 ; 0.01%) - **consensus** (2 ; 0.01%) - **soldats** (2 ; 0.01%) -
centres (2 ; 0.01%) - **russell** (2 ; 0.01%) - **exercer** (2 ; 0.01%) - **allaire** (2 ; 0.01%) -
1995 (2 ; 0.01%) - **graduelle** (2 ; 0.01%) - **planifie** (2 ; 0.01%) - **oui** (2 ; 0.01%) -
differends (2 ; 0.01%) - **belanger-campeau** (2 ; 0.01%) - **papineau** (2 ; 0.01%) -
mentalites (2 ; 0.01%) - **pression** (2 ; 0.01%) - **devient** (2 ; 0.01%) -
organisent (2 ; 0.01%) - **charlottetown** (2 ; 0.01%) - **allies** (2 ; 0.01%) -

difficile (2 ; 0.01%) - **1976** (2 ; 0.01%) - **tentent** (2 ; 0.01%) - **imposer** (2 ; 0.01%) -
suprematie (2 ; 0.01%) - **deliberatives** (2 ; 0.01%) - **accessibles** (2 ; 0.01%) -
engagement (2 ; 0.01%) - **approfondissent** (2 ; 0.01%) - **obligatoire** (2 ; 0.01%) -
transposition (2 ; 0.01%) - **critiques** (2 ; 0.01%) - **octroi** (2 ; 0.01%) - **portee** (2 ; 0.01%)
- **exemple** (2 ; 0.01%) - **intercoloniales** (2 ; 0.01%) - **1759** (2 ; 0.01%) -
frontieres (2 ; 0.01%) - **proviennent** (2 ; 0.01%) - **questionnement** (2 ; 0.01%) -
gains (2 ; 0.01%) - **executif** (2 ; 0.01%) - **employes** (2 ; 0.01%) - **fronts** (2 ; 0.01%) -
enchainement (2 ; 0.01%) - **oultre** (2 ; 0.01%) - **effet** (2 ; 0.01%) - **legislatif** (2 ; 0.01%) -
cause (2 ; 0.01%) - **artistes** (2 ; 0.01%) - **bebe-boum** (2 ; 0.01%) - **egalite** (2 ; 0.01%) -
dynamique (2 ; 0.01%) - **guide** (2 ; 0.01%) - **jean** (2 ; 0.01%) - **savoir** (2 ; 0.01%) -
urbains (2 ; 0.01%) - **affrontements** (2 ; 0.01%) - **acquérir** (2 ; 0.01%) -
conventions (2 ; 0.01%) - **interieure** (2 ; 0.01%) - **questionnent** (2 ; 0.01%) -
gouvernance (2 ; 0.01%) - **est-a-dire** (2 ; 0.01%) - **leaders** (2 ; 0.01%) -
historiens (2 ; 0.01%) - **autochtone** (2 ; 0.01%) - **fil** (2 ; 0.01%) - **ancestraux** (2 ; 0.01%)
- **Etablissement** (2 ; 0.01%) - **paroisses** (2 ; 0.01%) - **filles** (2 ; 0.01%) -
eveque (2 ; 0.01%) - **gouverne** (2 ; 0.01%) - **agents** (2 ; 0.01%) - **esclavage** (2 ; 0.01%) -
redefinit (2 ; 0.01%) - **presentation** (2 ; 0.01%) - **conjonctures** (2 ; 0.01%) -
principale (2 ; 0.01%) - **siege** (2 ; 0.01%) - **recit** (2 ; 0.01%) - **cinq** (2 ; 0.01%) -
sept (2 ; 0.01%) - **petitions** (2 ; 0.01%) - **bataille** (2 ; 0.01%) - **plaines** (2 ; 0.01%) -
evenement (2 ; 0.01%) - **voix** (2 ; 0.01%) - **obligations** (2 ; 0.01%) -
protestantes (2 ; 0.01%) - **banlieue** (2 ; 0.01%) - **discrimination** (2 ; 0.01%) -
abraham (2 ; 0.01%) - **souverain** (2 ; 0.01%) - **judiciaire** (2 ; 0.01%) -
concentres (2 ; 0.01%) - **national** (2 ; 0.01%) - **champlain** (2 ; 0.01%) -
conclusion (2 ; 0.01%) - **commun** (2 ; 0.01%) - **OEuvrant** (2 ; 0.01%) -
dualite (2 ; 0.01%) - **souhaitable** (2 ; 0.01%) - **majoritaires** (2 ; 0.01%) -
tributaire (2 ; 0.01%) - **effervescent** (2 ; 0.01%) - **morale** (2 ; 0.01%) - **croit** (2 ; 0.01%) -
preparation (2 ; 0.01%) - **formes** (2 ; 0.01%) - **pied** (2 ; 0.01%) - **plutot** (2 ; 0.01%) -
pierre (2 ; 0.01%) - **auquel** (2 ; 0.01%) - **nouveau** (2 ; 0.01%) - **jour** (2 ; 0.01%) -
canadien-francais (2 ; 0.01%) - **signification** (2 ; 0.01%) - **momentanement** (2 ; 0.01%)
- **deroule** (2 ; 0.01%) - **ordre** (2 ; 0.01%) - **vide** (2 ; 0.01%) - **traites** (2 ; 0.01%) -
face (2 ; 0.01%) - **marchande** (2 ; 0.01%) - **trudeau** (2 ; 0.01%) - **scelle** (2 ; 0.01%) -
octobre (2 ; 0.01%) - **presse** (2 ; 0.01%) - **tandis** (2 ; 0.01%) - **lentement** (2 ; 0.01%) -
seigneurial (2 ; 0.01%) - **detriment** (2 ; 0.01%) - **systematiquement** (2 ; 0.01%) -
composition (2 ; 0.01%) - **portent** (2 ; 0.01%) - **projets** (2 ; 0.01%) - **etapes** (2 ; 0.01%) -
legislation (2 ; 0.01%) - **proie** (2 ; 0.01%) - **refugies** (2 ; 0.01%) - **recourir** (2 ; 0.01%) -
pres (2 ; 0.01%) - **approches** (2 ; 0.01%) - **tour** (2 ; 0.01%) - **egide** (2 ; 0.01%) -
enseigner (2 ; 0.01%) - **progressistes** (2 ; 0.01%) - **101** (2 ; 0.01%) -
habitudes (2 ; 0.01%) - **fonctionnement** (2 ; 0.01%) - **rallie** (2 ; 0.01%) -
duplessis (2 ; 0.01%) - **interactions** (2 ; 0.01%) - **complexe** (2 ; 0.01%) -
reformes (2 ; 0.01%) - **sol** (2 ; 0.01%) - **encadrement** (2 ; 0.01%) - **demandes** (2 ; 0.01%)
- **appels** (2 ; 0.01%) - **impose** (2 ; 0.01%) - **apprennent** (2 ; 0.01%) - **repetes** (2 ; 0.01%) -
matiere (2 ; 0.01%) - **remis** (2 ; 0.01%) - **principales** (2 ; 0.01%) - **difficiles** (2 ; 0.01%) -
entretenir (2 ; 0.01%) - **prises** (2 ; 0.01%) - **tente** (2 ; 0.01%) - **communes** (2 ; 0.01%) -
devant (2 ; 0.01%) - **enonce** (2 ; 0.01%) - **ferveur** (2 ; 0.01%) - **retenues** (2 ; 0.01%) -
technologiques (2 ; 0.01%) - **environnementaux** (2 ; 0.01%) - **precisent** (2 ; 0.01%) -

vont (2 ; 0.01%) - **Emergence** (2 ; 0.01%) - **element** (2 ; 0.01%) - **ameneront** (2 ; 0.01%)
 - **amenent** (2 ; 0.01%) - **chacune** (2 ; 0.01%) - **mondialisation** (2 ; 0.01%) -
poids (2 ; 0.01%) - **villages** (2 ; 0.01%) - **proximite** (2 ; 0.01%) - **Egalite** (2 ; 0.01%) -
hommes-femmes (2 ; 0.01%) - **formulation** (2 ; 0.01%) - **Evolution** (2 ; 0.01%) -
inscription (2 ; 0.01%) - **sentiment** (2 ; 0.01%) - **religieux** (2 ; 0.01%) -
rapporte (2 ; 0.01%) - **appartenance** (2 ; 0.01%) - **ligne** (2 ; 0.01%) -
derniere (2 ; 0.01%) - **survivance** (2 ; 0.01%) - **reseau** (2 ; 0.01%) - **reserves** (2 ; 0.01%)
 - **elementaires** (2 ; 0.01%) - **publiques** (2 ; 0.01%) - **ottawa** (2 ; 0.01%) -
evoquees (2 ; 0.01%) - **constatent** (2 ; 0.01%) - **1812** (2 ; 0.01%) - **plupart** (2 ; 0.01%) -
anglo-americaine (2 ; 0.01%) - **criteres** (2 ; 0.01%) - **verite** (2 ; 0.01%) -
schemas (2 ; 0.01%) - **suivent** (2 ; 0.01%) - **clivages** (2 ; 0.01%) - **soumises** (2 ; 0.01%) -
cerne (2 ; 0.01%) - **precisees** (2 ; 0.01%) - **laicisation** (2 ; 0.01%) -
complexite (2 ; 0.01%) - **neoliberalisme** (2 ; 0.01%) - **utilisees** (2 ; 0.01%) -
souverainisme (2 ; 0.01%) - **emergent** (2 ; 0.01%) - **neutralite** (2 ; 0.01%) -
efficience (2 ; 0.01%) - **etablies** (2 ; 0.01%) - **appelle** (2 ; 0.01%) -
exploitations (2 ; 0.01%) - **naturels** (2 ; 0.01%) - **etroitement** (2 ; 0.01%) -
activite (2 ; 0.01%) - **region** (2 ; 0.01%) - **trouve** (2 ; 0.01%) - **intervention** (2 ; 0.01%) -
conduisent (2 ; 0.01%) - **temoigne** (2 ; 0.01%) - **sociodemographiques** (2 ; 0.01%) -
dernier (2 ; 0.01%) - **encouragent** (2 ; 0.01%) - **eleve** (2 ; 0.01%) - **situent** (2 ; 0.01%) -
conferences (2 ; 0.01%) - **rappelle** (2 ; 0.01%) - **toute** (2 ; 0.01%) - **transport** (2 ; 0.01%)
 - **vision** (2 ; 0.01%) - **bouleversements** (2 ; 0.01%) - **naissent** (2 ; 0.01%) - **main-**
d (2 ; 0.01%) - **laurier** (2 ; 0.01%) - **presentes** (2 ; 0.01%) - **evoquent** (2 ; 0.01%) -
relance (2 ; 0.01%) - **citoyennete** (2 ; 0.01%) - **raison** (2 ; 0.01%) - **bon** (2 ; 0.01%) -
situant (2 ; 0.01%) - **marquants** (2 ; 0.01%) - **publics** (2 ; 0.01%) -
interprovinciale (2 ; 0.01%) - **appuient** (2 ; 0.01%) - **annonce** (2 ; 0.01%) -
verifier (2 ; 0.01%) - **type** (2 ; 0.01%) - **suivis** (2 ; 0.01%) - **avantages** (2 ; 0.01%) -
echec (2 ; 0.01%) - **inconvenients** (2 ; 0.01%) - **generales** (2 ; 0.01%) -
accrue (2 ; 0.01%) - **exigences** (2 ; 0.01%) - **constate** (2 ; 0.01%) - **sujette** (2 ; 0.01%) -
circonscrire (2 ; 0.01%) - **science** (2 ; 0.01%) - **tournants** (2 ; 0.01%) -
lorsque (2 ; 0.01%) - **court** (2 ; 0.01%) - **hors** (2 ; 0.01%) - **lignes** (2 ; 0.01%) -
commerciaux (2 ; 0.01%) - **equilibre** (2 ; 0.01%) - **ecrits** (2 ; 0.01%) -
lesquelles (2 ; 0.01%) - **federales-provinciales** (2 ; 0.01%) - **possible** (2 ; 0.01%) -
initiative (2 ; 0.01%) - **normes** (2 ; 0.01%) - **prend** (2 ; 0.01%) - **metis** (2 ; 0.01%) -
determine (2 ; 0.01%) - **puisque** (2 ; 0.01%) - **franco-catholiques** (2 ; 0.01%) -
privilegier (2 ; 0.01%) - **industrielle** (2 ; 0.01%) - **repetees** (2 ; 0.01%) -
raciale (2 ; 0.01%) - **reporter** (2 ; 0.01%) - **traditionnels** (2 ; 0.01%) - **ere** (2 ; 0.01%) -
eux (2 ; 0.01%) - **instabilite** (2 ; 0.01%) - **mis** (2 ; 0.01%) - **auxquelles** (2 ; 0.01%) - **1837-**
1838 (2 ; 0.01%) - **titrer** (2 ; 0.01%) - **part** (2 ; 0.01%) - **suit** (2 ; 0.01%) -
concernees (2 ; 0.01%) - **quEbec** (2 ; 0.01%) - **formulees** (2 ; 0.01%) -
construit (2 ; 0.01%) - **selection** (2 ; 0.01%) - **effectues** (2 ; 0.01%) -
pEriodes (2 ; 0.01%) - **exposent** (2 ; 0.01%) - **idee** (2 ; 0.01%) - **decoulent** (2 ; 0.01%) -
indiques (2 ; 0.01%) - **essentiel** (2 ; 0.01%) - **fonctions** (2 ; 0.01%) - **robert** (2 ; 0.01%) -
eligibilite (2 ; 0.01%) - **concerne** (2 ; 0.01%) - **continue** (2 ; 0.01%) -
culturels (2 ; 0.01%) - **parlementaires** (2 ; 0.01%) - **prealable** (2 ; 0.01%) -
accomplissement (2 ; 0.01%) - **utilisent** (2 ; 0.01%) - **internet** (2 ; 0.01%) -

republicaines (2 ; 0.01%) - liberation (2 ; 0.01%) - concret (2 ; 0.01%) -
 decennie (2 ; 0.01%) - hautcanada (2 ; 0.01%) - legende (2 ; 0.01%) -
 mesurables (2 ; 0.01%) - renseignements (2 ; 0.01%) - phenomenes (2 ; 0.01%) - eux-
 memes (2 ; 0.01%) - coutumes (2 ; 0.01%) - etend (2 ; 0.01%) - generalement (2 ; 0.01%) -
 - occuper (2 ; 0.01%) - tarifs (2 ; 0.01%) - produire (2 ; 0.01%) - realisation (2 ; 0.01%) -
 - reformistes (2 ; 0.01%) - operations (2 ; 0.01%) - selectionner (2 ; 0.01%) -
 - suivants (2 ; 0.01%) - pertinente (2 ; 0.01%) - commande (2 ; 0.01%) - degre (2 ; 0.01%)
 - temoins (2 ; 0.01%) - vieillissement (2 ; 0.01%) - etudiant (2 ; 0.01%) -
 preferentiels (2 ; 0.01%) - mener (2 ; 0.01%) - visant (2 ; 0.01%) - attributs (2 ; 0.01%) -
 combinent (2 ; 0.01%) - poste (2 ; 0.01%) - refus (2 ; 0.01%) - relevent (2 ; 0.01%) -
 oka (2 ; 0.01%) - metiers (2 ; 0.01%) - personnages (2 ; 0.01%) - resumees (2 ; 0.01%) -
 donnee (2 ; 0.01%) - tracer (2 ; 0.01%) - evolue (2 ; 0.01%) - permettant (2 ; 0.01%) -
 fer (2 ; 0.01%) - rEalitEs (2 ; 0.01%) - concept (2 ; 0.01%) -
 problematisations (2 ; 0.01%) - observables (2 ; 0.01%) - exploites (2 ; 0.01%) -
 contribuant (2 ; 0.01%) - scolaires (1 ; 0.01%) - permis (1 ; 0.01%) - obtenu (1 ; 0.01%)
 - rendant (1 ; 0.01%) - mercier (1 ; 0.01%) - secouant (1 ; 0.01%) - legifere (1 ; 0.01%) -
 - joug (1 ; 0.01%) - anglo-protestantes (1 ; 0.01%) - retablissement (1 ; 0.01%) -
 generent (1 ; 0.01%) - boursier (1 ; 0.01%) - activistes (1 ; 0.01%) - gain (1 ; 0.01%) -
 plebiscite (1 ; 0.01%) - troubles (1 ; 0.01%) - xenophobie (1 ; 0.01%) - visees (1 ; 0.01%)
 - europeen (1 ; 0.01%) - sociopolitiques (1 ; 0.01%) - ideologies (1 ; 0.01%) -
 keynesianisme (1 ; 0.01%) - 1849 (1 ; 0.01%) - 1940 (1 ; 0.01%) - 1945 (1 ; 0.01%) -
 militantisme (1 ; 0.01%) - 1918 (1 ; 0.01%) - feminin (1 ; 0.01%) - krach (1 ; 0.01%) -
 instituee (1 ; 0.01%) - desquels (1 ; 0.01%) - demobilisation (1 ; 0.01%) -
 honore (1 ; 0.01%) - 1850 (1 ; 0.01%) - meurtriere (1 ; 0.01%) - integrer (1 ; 0.01%) -
 romans (1 ; 0.01%) - certain (1 ; 0.01%) - cinema (1 ; 0.01%) - remplit (1 ; 0.01%) -
 radio (1 ; 0.01%) - collectives (1 ; 0.01%) - interieur (1 ; 0.01%) - cabarets (1 ; 0.01%) -
 contrecoups (1 ; 0.01%) - sport (1 ; 0.01%) - mal (1 ; 0.01%) - stimulera (1 ; 0.01%) -
 terroir (1 ; 0.01%) - soutien (1 ; 0.01%) - nait (1 ; 0.01%) - minorite (1 ; 0.01%) -
 fiscaux (1 ; 0.01%) - generale (1 ; 0.01%) - franco-catholique (1 ; 0.01%) -
 manufacturiere (1 ; 0.01%) - orchestre (1 ; 0.01%) - liberale (1 ; 0.01%) -
 1876 (1 ; 0.01%) - etrangers (1 ; 0.01%) - restauration (1 ; 0.01%) -
 investissements (1 ; 0.01%) - domestique (1 ; 0.01%) - ministres (1 ; 0.01%) -
 planifiees (1 ; 0.01%) - macdonald (1 ; 0.01%) - john (1 ; 0.01%) -
 sanctionne (1 ; 0.01%) - hydro-quebec (1 ; 0.01%) - pratiques (1 ; 0.01%) -
 perfectionnement (1 ; 0.01%) - 49e (1 ; 0.01%) - garcons (1 ; 0.01%) -
 hydroelectrique (1 ; 0.01%) - charniere (1 ; 0.01%) - ethniques (1 ; 0.01%) -
 cree (1 ; 0.01%) - annexion (1 ; 0.01%) - heurts (1 ; 0.01%) - parallele (1 ; 0.01%) -
 1867 (1 ; 0.01%) - structuration (1 ; 0.01%) - scolarisation (1 ; 0.01%) -
 reunis (1 ; 0.01%) - limite (1 ; 0.01%) - effectif (1 ; 0.01%) - ouvriere (1 ; 0.01%) -
 manifestation (1 ; 0.01%) - conservateur (1 ; 0.01%) - reunion (1 ; 0.01%) -
 vastes (1 ; 0.01%) - legitimes (1 ; 0.01%) - longue (1 ; 0.01%) - etendues (1 ; 0.01%) -
 anciennes (1 ; 0.01%) - cooperatives (1 ; 0.01%) - ouvre (1 ; 0.01%) - calmee (1 ; 0.01%)
 - entraine (1 ; 0.01%) - usines (1 ; 0.01%) - peuplent (1 ; 0.01%) - new-
 yorkaise (1 ; 0.01%) - refuses (1 ; 0.01%) - originaires (1 ; 0.01%) - entree (1 ; 0.01%) -
 redefinir (1 ; 0.01%) - socioculturel (1 ; 0.01%) - plein (1 ; 0.01%) -

tournent (1 ; 0.01%) - bourse (1 ; 0.01%) - effondrement (1 ; 0.01%) -
 laiques (1 ; 0.01%) - contrastent (1 ; 0.01%) - suffrage (1 ; 0.01%) - folles (1 ; 0.01%) -
 feministes (1 ; 0.01%) - misere (1 ; 0.01%) - unir (1 ; 0.01%) - suivi (1 ; 0.01%) -
 vecue (1 ; 0.01%) - stable (1 ; 0.01%) - syndicales (1 ; 0.01%) - 1921 (1 ; 0.01%) -
 recensement (1 ; 0.01%) - capitaliste (1 ; 0.01%) - stimulent (1 ; 0.01%) -
 confirme (1 ; 0.01%) - enchevetrent (1 ; 0.01%) - mecanisation (1 ; 0.01%) -
 controlee (1 ; 0.01%) - 1910 (1 ; 0.01%) - seigneuriaux (1 ; 0.01%) - 1896 (1 ; 0.01%) -
 nanties (1 ; 0.01%) - temporaire (1 ; 0.01%) - ardue (1 ; 0.01%) - chomage (1 ; 0.01%) -
 engagees (1 ; 0.01%) - accedent (1 ; 0.01%) - restriction (1 ; 0.01%) -
 revenant (1 ; 0.01%) - augurent (1 ; 0.01%) - rencontre (1 ; 0.01%) -
 association (1 ; 0.01%) - presidee (1 ; 0.01%) - egalitaires (1 ; 0.01%) -
 diplomatique (1 ; 0.01%) - 1931 (1 ; 0.01%) - legalement (1 ; 0.01%) - huit (1 ; 0.01%) -
 lui-meme (1 ; 0.01%) - organiser (1 ; 0.01%) - seul (1 ; 0.01%) - maintenir (1 ; 0.01%) -
 declare (1 ; 0.01%) - proportion (1 ; 0.01%) - recul (1 ; 0.01%) - ontario (1 ; 0.01%) -
 reglement (1 ; 0.01%) - changeante (1 ; 0.01%) - boers (1 ; 0.01%) - teneur (1 ; 0.01%) -
 nes (1 ; 0.01%) - foulee (1 ; 0.01%) - cohabitent (1 ; 0.01%) - 1911 (1 ; 0.01%) -
 conscite (1 ; 0.01%) - peinent (1 ; 0.01%) - saintjean-baptiste (1 ; 0.01%) -
 impots (1 ; 0.01%) - fondee (1 ; 0.01%) - marie (1 ; 0.01%) - vente (1 ; 0.01%) - avant-
 guerre (1 ; 0.01%) - momentanee (1 ; 0.01%) - carrie (1 ; 0.01%) - derick (1 ; 0.01%) -
 financee (1 ; 0.01%) - lacoste (1 ; 0.01%) - privees (1 ; 0.01%) - caroline (1 ; 0.01%) -
 beique (1 ; 0.01%) - laissent (1 ; 0.01%) - ton (1 ; 0.01%) - gerin-lajoie (1 ; 0.01%) -
 massive (1 ; 0.01%) - papetieres (1 ; 0.01%) - minieres (1 ; 0.01%) - hull (1 ; 0.01%) -
 sherbrooke (1 ; 0.01%) - repartition (1 ; 0.01%) - creent (1 ; 0.01%) - votent (1 ; 0.01%) -
 - legislatives (1 ; 0.01%) - champs (1 ; 0.01%) - chantiers (1 ; 0.01%) -
 chomeurs (1 ; 0.01%) - secours (1 ; 0.01%) - porter (1 ; 0.01%) - travaux (1 ; 0.01%) -
 intervenir (1 ; 0.01%) - contraint (1 ; 0.01%) - cooperatif (1 ; 0.01%) -
 tarifaire (1 ; 0.01%) - chemin (1 ; 0.01%) - transcontinental (1 ; 0.01%) -
 inegalites (1 ; 0.01%) - 1873 (1 ; 0.01%) - revenus (1 ; 0.01%) - 1930 (1 ; 0.01%) -
 omnipresente (1 ; 0.01%) - pressants (1 ; 0.01%) - coalition (1 ; 0.01%) -
 clericales (1 ; 0.01%) - conservatrice (1 ; 0.01%) - aile (1 ; 0.01%) - coincide (1 ; 0.01%) -
 - wilfrid (1 ; 0.01%) - crainte (1 ; 0.01%) - godbout (1 ; 0.01%) - continuite (1 ; 0.01%) -
 axe (1 ; 0.01%) - adelard (1 ; 0.01%) - cycle (1 ; 0.01%) - assistance (1 ; 0.01%) -
 royaume-uni (1 ; 0.01%) - antisyndicales (1 ; 0.01%) - apprehender (1 ; 0.01%) -
 maurice (1 ; 0.01%) - conforte (1 ; 0.01%) - faiblesse (1 ; 0.01%) -
 circonscrites (1 ; 0.01%) - dispositions (1 ; 0.01%) - interventions (1 ; 0.01%) -
 pacifique (1 ; 0.01%) - artisan (1 ; 0.01%) - patriotiques (1 ; 0.01%) - pleine (1 ; 0.01%) -
 - litterature (1 ; 0.01%) - feminine (1 ; 0.01%) - exploitees (1 ; 0.01%) -
 outils (1 ; 0.01%) - confessionnel (1 ; 0.01%) - transports (1 ; 0.01%) -
 OEuvres (1 ; 0.01%) - moyens (1 ; 0.01%) - superieur (1 ; 0.01%) - legitime (1 ; 0.01%) -
 - consomment (1 ; 0.01%) - residents (1 ; 0.01%) - attirent (1 ; 0.01%) -
 laitiere (1 ; 0.01%) - loisirs (1 ; 0.01%) - destinees (1 ; 0.01%) - industriel (1 ; 0.01%) -
 ouvrier (1 ; 0.01%) - sciage (1 ; 0.01%) - demeurent (1 ; 0.01%) -
 profondement (1 ; 0.01%) - lionel (1 ; 0.01%) - abbe (1 ; 0.01%) - statuts (1 ; 0.01%) -
 composent (1 ; 0.01%) - groulx (1 ; 0.01%) - ardent (1 ; 0.01%) - exode (1 ; 0.01%) -
 rural (1 ; 0.01%) - transatlantique (1 ; 0.01%) - debute (1 ; 0.01%) - jalons (1 ; 0.01%) -

catholicisme (1 ; 0.01%) - doctrine (1 ; 0.01%) - 1920 (1 ; 0.01%) - dualisme (1 ; 0.01%)
 - diffusee (1 ; 0.01%) - anticlericalisme (1 ; 0.01%) - enracinee (1 ; 0.01%) -
 ultramontanisme (1 ; 0.01%) - singuliere (1 ; 0.01%) - promeuvent (1 ; 0.01%) -
 public (1 ; 0.01%) - 1978 (1 ; 0.01%) - latines (1 ; 0.01%) - couture-cullen (1 ; 0.01%) -
 inspire (1 ; 0.01%) - fragilite (1 ; 0.01%) - canada-quebec (1 ; 0.01%) -
 generationnels (1 ; 0.01%) - dessinent (1 ; 0.01%) - dispute (1 ; 0.01%) -
 mohawks (1 ; 0.01%) - 1990 (1 ; 0.01%) - scholarite (1 ; 0.01%) - esperance (1 ; 0.01%) -
 supplementaire (1 ; 0.01%) - rappellent (1 ; 0.01%) - verglas (1 ; 0.01%) -
 preoccupent (1 ; 0.01%) - composer (1 ; 0.01%) - climatiques (1 ; 0.01%) -
 acides (1 ; 0.01%) - inconsideres (1 ; 0.01%) - pluies (1 ; 0.01%) - limiter (1 ; 0.01%) -
 ecosystemes (1 ; 0.01%) - saint-jean (1 ; 0.01%) - monteregie (1 ; 0.01%) -
 saguenay (1 ; 0.01%) - inondations (1 ; 0.01%) - singuliers (1 ; 0.01%) - tels (1 ; 0.01%)
 - federales (1 ; 0.01%) - reticences (1 ; 0.01%) - technologique (1 ; 0.01%) -
 demarque (1 ; 0.01%) - 2000 (1 ; 0.01%) - transparence (1 ; 0.01%) -
 religieuse (1 ; 0.01%) - ethique (1 ; 0.01%) - internationale (1 ; 0.01%) -
 sauvegarde (1 ; 0.01%) - neoliberales (1 ; 0.01%) - consultations (1 ; 0.01%) -
 millenaire (1 ; 0.01%) - aube (1 ; 0.01%) - contraintes (1 ; 0.01%) - attentes (1 ; 0.01%)
 - securite (1 ; 0.01%) - franges (1 ; 0.01%) - 2001 (1 ; 0.01%) - ebranlent (1 ; 0.01%) -
 septembre (1 ; 0.01%) - attentats (1 ; 0.01%) - vives (1 ; 0.01%) - initiatives (1 ; 0.01%)
 - conscience (1 ; 0.01%) - nord-americains (1 ; 0.01%) - pretexte (1 ; 0.01%) -
 militantes (1 ; 0.01%) - contrepoids (1 ; 0.01%) - pragmatisme (1 ; 0.01%) -
 21e (1 ; 0.01%) - individualisme (1 ; 0.01%) - ouvrent (1 ; 0.01%) -
 consciences (1 ; 0.01%) - heure (1 ; 0.01%) - economies (1 ; 0.01%) -
 transmis (1 ; 0.01%) - saisissent (1 ; 0.01%) - entrainant (1 ; 0.01%) -
 souffle (1 ; 0.01%) - tertiaire (1 ; 0.01%) - gagne (1 ; 0.01%) - salarial (1 ; 0.01%) -
 neoliberal (1 ; 0.01%) - rattrapage (1 ; 0.01%) - partiel (1 ; 0.01%) - terrain (1 ; 0.01%)
 - precaires (1 ; 0.01%) - industries (1 ; 0.01%) - mines (1 ; 0.01%) - option (1 ; 0.01%) -
 recolte (1 ; 0.01%) - dechires (1 ; 0.01%) - defaite (1 ; 0.01%) - evocation (1 ; 0.01%) -
 cas (1 ; 0.01%) - votes (1 ; 0.01%) - renversement (1 ; 0.01%) - recession (1 ; 0.01%) -
 fermeture (1 ; 0.01%) - alternent (1 ; 0.01%) - transferts (1 ; 0.01%) -
 ecartent (1 ; 0.01%) - marquent (1 ; 0.01%) - engendrant (1 ; 0.01%) -
 traverse (1 ; 0.01%) - tendance (1 ; 0.01%) - effacement (1 ; 0.01%) -
 echappe (1 ; 0.01%) - (alena) (1 ; 0.01%) - mondialisent (1 ; 0.01%) -
 americain (1 ; 0.01%) - propice (1 ; 0.01%) - cultures (1 ; 0.01%) - exposees (1 ; 0.01%)
 - complexifiant (1 ; 0.01%) - appartenances (1 ; 0.01%) - eclosion (1 ; 0.01%) -
 accelerent (1 ; 0.01%) - democratisation (1 ; 0.01%) - lance (1 ; 0.01%) -
 freiner (1 ; 0.01%) - petite (1 ; 0.01%) - enfance (1 ; 0.01%) - instituant (1 ; 0.01%) -
 spheres (1 ; 0.01%) - successifs (1 ; 0.01%) - interviennent (1 ; 0.01%) -
 assurance (1 ; 0.01%) - parentale (1 ; 0.01%) - commence (1 ; 0.01%) - 2008 (1 ; 0.01%)
 - desengagement (1 ; 0.01%) - certaine (1 ; 0.01%) - soutenant (1 ; 0.01%) -
 deficits (1 ; 0.01%) - ententes (1 ; 0.01%) - inc (1 ; 0.01%) - position? (1 ; 0.01%) -
 secondaires? (1 ; 0.01%) - prend-il (1 ; 0.01%) - allegeances? (1 ; 0.01%) -
 etait (1 ; 0.01%) - fonction? (1 ; 0.01%) - preconisees (1 ; 0.01%) - aller (1 ; 0.01%) -
 rubans (1 ; 0.01%) - frises (1 ; 0.01%) - analyses (1 ; 0.01%) - comparer (1 ; 0.01%) -
 impression (1 ; 0.01%) - mot (1 ; 0.01%) - determination (1 ; 0.01%) -

commanditee? (1 ; 0.01%) - **reproduction** (1 ; 0.01%) - **copie** (1 ; 0.01%) -
original (1 ; 0.01%) - **agit-il** (1 ; 0.01%) - **est-il** (1 ; 0.01%) - **presente?** (1 ; 0.01%) -
extrait? (1 ; 0.01%) - **production?** (1 ; 0.01%) - **but** (1 ; 0.01%) - **etait-elle** (1 ; 0.01%) -
destine? (1 ; 0.01%) - **etait-il** (1 ; 0.01%) - **diffusion?** (1 ; 0.01%) -
reference? (1 ; 0.01%) - **chronologiques** (1 ; 0.01%) - **thematiques** (1 ; 0.01%) -
oral (1 ; 0.01%) - **elle-meme** (1 ; 0.01%) - **sert** (1 ; 0.01%) - **courants** (1 ; 0.01%) -
cartes (1 ; 0.01%) - **contenir** (1 ; 0.01%) - **source** (1 ; 0.01%) - **porteuse** (1 ; 0.01%) -
creer (1 ; 0.01%) - **diversification** (1 ; 0.01%) - **indiquer** (1 ; 0.01%) -
secondaires (1 ; 0.01%) - **produite** (1 ; 0.01%) - **figure** (1 ; 0.01%) -
segmenter (1 ; 0.01%) - **unites** (1 ; 0.01%) - **retracer** (1 ; 0.01%) - **montrer** (1 ; 0.01%) -
explicite (1 ; 0.01%) - **detaillée** (1 ; 0.01%) - **(dates** (1 ; 0.01%) - **images** (1 ; 0.01%) -
correlations (1 ; 0.01%) - **temporelles** (1 ; 0.01%) - **frise** (1 ; 0.01%) -
calculer (1 ; 0.01%) - **ruban** (1 ; 0.01%) - **orienter** (1 ; 0.01%) - **marquer** (1 ; 0.01%) -
concernes (1 ; 0.01%) - **support** (1 ; 0.01%) - **nature?** (1 ; 0.01%) - **convient** (1 ; 0.01%) -
- analyser (1 ; 0.01%) - **appelees** (1 ; 0.01%) - **preuves** (1 ; 0.01%) - **provient** (1 ; 0.01%) -
- servant (1 ; 0.01%) - **documentation** (1 ; 0.01%) - **disponible** (1 ; 0.01%) -
graphique (1 ; 0.01%) - **journal** (1 ; 0.01%) - **tribunaux** (1 ; 0.01%) -
correspondance (1 ; 0.01%) - **fournie** (1 ; 0.01%) - **regroupees** (1 ; 0.01%) -
hui (1 ; 0.01%) - **aujourd** (1 ; 0.01%) - **ethnoculturelle** (1 ; 0.01%) -
collectivites (1 ; 0.01%) - **familiale** (1 ; 0.01%) - **postreferendaires** (1 ; 0.01%) -
accords (1 ; 0.01%) - **exportation** (1 ; 0.01%) - **Equite** (1 ; 0.01%) - **salariale** (1 ; 0.01%) -
- mono-industrielles (1 ; 0.01%) - **releve** (1 ; 0.01%) - **fondements** (1 ; 0.01%) -
affichage (1 ; 0.01%) - **parite** (1 ; 0.01%) - **travail-famille** (1 ; 0.01%) -
manuel (1 ; 0.01%) - **web** (1 ; 0.01%) - **site** (1 ; 0.01%) - **vestiges** (1 ; 0.01%) -
monnaie (1 ; 0.01%) - **architectural** (1 ; 0.01%) - **artefacts** (1 ; 0.01%) -
batiment (1 ; 0.01%) - **archeologiques** (1 ; 0.01%) - **ponctuee** (1 ; 0.01%) - **ci-**
apres (1 ; 0.01%) - **agit-il?** (1 ; 0.01%) - **proceder** (1 ; 0.01%) - **agit** (1 ; 0.01%) - **allers-**
retours (1 ; 0.01%) - **tache** (1 ; 0.01%) - **temoignage** (1 ; 0.01%) -
reconstitution (1 ; 0.01%) - **dessin** (1 ; 0.01%) - **gravure** (1 ; 0.01%) - **affiche** (1 ; 0.01%) -
- iconographiques (1 ; 0.01%) - **petition** (1 ; 0.01%) - **voyage** (1 ; 0.01%) -
peinture (1 ; 0.01%) - **photographie** (1 ; 0.01%) - **radiophonique** (1 ; 0.01%) -
film (1 ; 0.01%) - **Emission** (1 ; 0.01%) - **documentaire** (1 ; 0.01%) -
audiovisuels (1 ; 0.01%) - **unite** (1 ; 0.01%) - **defense** (1 ; 0.01%) - **epoux** (1 ; 0.01%) -
contraception (1 ; 0.01%) - **liberte** (1 ; 0.01%) - **foyer** (1 ; 0.01%) - **acquise** (1 ; 0.01%) -
effectue (1 ; 0.01%) - **divorce** (1 ; 0.01%) - **maternite** (1 ; 0.01%) - **anime** (1 ; 0.01%) -
asbestos (1 ; 0.01%) - **deconfessionnalise** (1 ; 0.01%) - **nationalise** (1 ; 0.01%) -
ponctuent (1 ; 0.01%) - **entendre** (1 ; 0.01%) - **traditionnelles** (1 ; 0.01%) -
responsabilites (1 ; 0.01%) - **technologie** (1 ; 0.01%) - **beneficient** (1 ; 0.01%) -
producteurs (1 ; 0.01%) - **matieres** (1 ; 0.01%) - **anglaise** (1 ; 0.01%) -
motifs (1 ; 0.01%) - **electrification** (1 ; 0.01%) - **rurale** (1 ; 0.01%) -
ordinaire (1 ; 0.01%) - **devalorisation** (1 ; 0.01%) - **espaces** (1 ; 0.01%) -
pair (1 ; 0.01%) - **accroitre** (1 ; 0.01%) - **rendement** (1 ; 0.01%) -
murdochville (1 ; 0.01%) - **tories** (1 ; 0.01%) - **vingt** (1 ; 0.01%) - **marquant** (1 ; 0.01%) -
- accaparent (1 ; 0.01%) - **lesquels** (1 ; 0.01%) - **lesage** (1 ; 0.01%) -
occidentaux (1 ; 0.01%) - **rupture** (1 ; 0.01%) - **vit** (1 ; 0.01%) -

professionnalisation (1 ; 0.01%) - **crees** (1 ; 0.01%) - **acceleration** (1 ; 0.01%) -
instrument (1 ; 0.01%) - **fort** (1 ; 0.01%) - **large** (1 ; 0.01%) - **incarne** (1 ; 0.01%) -
renouveau (1 ; 0.01%) - **1944** (1 ; 0.01%) - **perpetuant** (1 ; 0.01%) - **reporte** (1 ; 0.01%) -
intensite (1 ; 0.01%) - **parapublic** (1 ; 0.01%) - **exemples** (1 ; 0.01%) -
regionalisme (1 ; 0.01%) - **interventionniste** (1 ; 0.01%) - **paul** (1 ; 0.01%) -
sauve (1 ; 0.01%) - **bref** (1 ; 0.01%) - **noirceur** (1 ; 0.01%) - **quinze** (1 ; 0.01%) -
collective (1 ; 0.01%) - **anglicisation** (1 ; 0.01%) - **cosmopolite** (1 ; 0.01%) -
financiere (1 ; 0.01%) - **commerciale** (1 ; 0.01%) - **perd** (1 ; 0.01%) - **urss** (1 ; 0.01%) -
multiplies (1 ; 0.01%) - **oppose** (1 ; 0.01%) - **toronto** (1 ; 0.01%) - **anglo-**
quebecois (1 ; 0.01%) - **uniformiser** (1 ; 0.01%) - **avoir** (1 ; 0.01%) - **tendent** (1 ; 0.01%) -
diversifies (1 ; 0.01%) - **transfert** (1 ; 0.01%) - **sieges** (1 ; 0.01%) -
partenaire (1 ; 0.01%) - **ensuite** (1 ; 0.01%) - **retour** (1 ; 0.01%) - **inquietude** (1 ; 0.01%) -
victimes (1 ; 0.01%) - **bouleverse** (1 ; 0.01%) - **japon** (1 ; 0.01%) - **scellent** (1 ; 0.01%) -
douleur (1 ; 0.01%) - **privations** (1 ; 0.01%) - **energetique** (1 ; 0.01%) -
international (1 ; 0.01%) - **irreversiblement** (1 ; 0.01%) - **opere** (1 ; 0.01%) -
cedent (1 ; 0.01%) - **empreintes** (1 ; 0.01%) - **connu** (1 ; 0.01%) - **apogee** (1 ; 0.01%) -
poursuivre (1 ; 0.01%) - **cris** (1 ; 0.01%) - **souhaite** (1 ; 0.01%) - **convoites** (1 ; 0.01%) -
fragiliser (1 ; 0.01%) - **tissu** (1 ; 0.01%) - **naskapis** (1 ; 0.01%) -
representatives (1 ; 0.01%) - **diversifiee** (1 ; 0.01%) - **peupler** (1 ; 0.01%) -
positif (1 ; 0.01%) - **migratoire** (1 ; 0.01%) - **profile** (1 ; 0.01%) - **bilan** (1 ; 0.01%) -
declin (1 ; 0.01%) - **accelerer** (1 ; 0.01%) - **intellectuels** (1 ; 0.01%) - **rajeunit** (1 ; 0.01%) -
syndicalistes (1 ; 0.01%) - **transmises** (1 ; 0.01%) - **tiers** (1 ; 0.01%) -
laicisent (1 ; 0.01%) - **sedentarisation** (1 ; 0.01%) - **contradictions** (1 ; 0.01%) -
propagation (1 ; 0.01%) - **judeo-chretienne** (1 ; 0.01%) - **vouee** (1 ; 0.01%) -
existence (1 ; 0.01%) - **effrite** (1 ; 0.01%) - **maux** (1 ; 0.01%) - **etrangere** (1 ; 0.01%) -
adoptee (1 ; 0.01%) - **plane** (1 ; 0.01%) - **possibilite** (1 ; 0.01%) - **negociation** (1 ; 0.01%) -
mois (1 ; 0.01%) - **provinciaux** (1 ; 0.01%) - **bout** (1 ; 0.01%) - **unilateral** (1 ; 0.01%) -
neuf (1 ; 0.01%) - **ratifiee** (1 ; 0.01%) - **reine** (1 ; 0.01%) - **charte** (1 ; 0.01%) -
inclut (1 ; 0.01%) - **dix** (1 ; 0.01%) - **satisfaites** (1 ; 0.01%) - **propose** (1 ; 0.01%) -
pris (1 ; 0.01%) - **professionnelles** (1 ; 0.01%) - **chanson** (1 ; 0.01%) -
reproductifs (1 ; 0.01%) - **sexuels** (1 ; 0.01%) - **delegation** (1 ; 0.01%) -
deconfessionnalisation (1 ; 0.01%) - **indienne** (1 ; 0.01%) - **syndicalisation** (1 ; 0.01%) -
rejettent (1 ; 0.01%) - **octroyer** (1 ; 0.01%) - **mai** (1 ; 0.01%) - **seront** (1 ; 0.01%) -
intensifie (1 ; 0.01%) - **unionistes** (1 ; 0.01%) - **Elisabeth** (1 ; 0.01%) -
representant (1 ; 0.01%) - **vain** (1 ; 0.01%) - **1992** (1 ; 0.01%) - **referendums** (1 ; 0.01%) -
delai (1 ; 0.01%) - **manitoba** (1 ; 0.01%) - **respecte** (1 ; 0.01%) -
reconnaissent (1 ; 0.01%) - **legitimite** (1 ; 0.01%) - **mobilises** (1 ; 0.01%) -
camp (1 ; 0.01%) - **progressiste-conservateur** (1 ; 0.01%) - **allient** (1 ; 0.01%) -
souverainiste (1 ; 0.01%) - **bloc** (1 ; 0.01%) - **terre-neuve** (1 ; 0.01%) - **ratifie** (1 ; 0.01%) -
mulroney (1 ; 0.01%) - **affine** (1 ; 0.01%) - **brian** (1 ; 0.01%) -
conservateurs (1 ; 0.01%) - **absent** (1 ; 0.01%) - **finalisation** (1 ; 0.01%) -
reportes (1 ; 0.01%) - **1985** (1 ; 0.01%) - **anterieures** (1 ; 0.01%) -
experiences (1 ; 0.01%) - **discutees** (1 ; 0.01%) - **distinct** (1 ; 0.01%) -
retiennent (1 ; 0.01%) - **adhesion** (1 ; 0.01%) - **democratiques** (1 ; 0.01%) -
independantiste (1 ; 0.01%) - **tremblay** (1 ; 0.01%) - **porteurs** (1 ; 0.01%) -

michel (1 ; 0.01%) - **richler** (1 ; 0.01%) - **pellan** (1 ; 0.01%) - **mordecai** (1 ; 0.01%) -
fenetre (1 ; 0.01%) - **exposition** (1 ; 0.01%) - **elliott** (1 ; 0.01%) -
radicalisation (1 ; 0.01%) - **bourassa** (1 ; 0.01%) - **olympiques** (1 ; 0.01%) -
universelle (1 ; 0.01%) - **jeux** (1 ; 0.01%) - **alfred** (1 ; 0.01%) - **leclerc** (1 ; 0.01%) -
neonationaliste (1 ; 0.01%) - **tourne** (1 ; 0.01%) - **fruits** (1 ; 0.01%) - **germes** (1 ; 0.01%) -
reouverture (1 ; 0.01%) - **bureaux** (1 ; 0.01%) - **dos** (1 ; 0.01%) -
traditionnel (1 ; 0.01%) - **julien** (1 ; 0.01%) - **felix** (1 ; 0.01%) - **pauline** (1 ; 0.01%) -
celui (1 ; 0.01%) - **vocable** (1 ; 0.01%) - **substitue** (1 ; 0.01%) - **nationalistes** (1 ; 0.01%) -
assassinat (1 ; 0.01%) - **laurendeau-dunton** (1 ; 0.01%) - **negociations** (1 ; 0.01%) -
continentalisation (1 ; 0.01%) - **ministere** (1 ; 0.01%) - **denatalite** (1 ; 0.01%) -
natalite (1 ; 0.01%) - **constitutionnelles** (1 ; 0.01%) - **socio-institutionnelle** (1 ; 0.01%) -
clericalisme (1 ; 0.01%) - **contestation** (1 ; 0.01%) - **achat** (1 ; 0.01%) -
augmentation (1 ; 0.01%) - **educatives** (1 ; 0.01%) - **publicite** (1 ; 0.01%) -
arctique (1 ; 0.01%) - **apres-guerre** (1 ; 0.01%) - **reunit** (1 ; 0.01%) -
militants (1 ; 0.01%) - **couper** (1 ; 0.01%) - **front** (1 ; 0.01%) - **laporte** (1 ; 0.01%) -
discredite (1 ; 0.01%) - **ralliement** (1 ; 0.01%) - **rassemblement** (1 ; 0.01%) -
consulte (1 ; 0.01%) - **confrontent** (1 ; 0.01%) - **levesque** (1 ; 0.01%) - **rene** (1 ; 0.01%) -
points (1 ; 0.01%) - **reddition** (1 ; 0.01%) - **republicanisme** (1 ; 0.01%) -
entretiennent (1 ; 0.01%) - **mondiales** (1 ; 0.01%) - **bouclier** (1 ; 0.01%) -
bibliotheques (1 ; 0.01%) - **appalaches** (1 ; 0.01%) - **musees** (1 ; 0.01%) -
piece (1 ; 0.01%) - **maitresse** (1 ; 0.01%) - **basques** (1 ; 0.01%) - **pecheurs** (1 ; 0.01%) -
chasseurs (1 ; 0.01%) - **multiplier** (1 ; 0.01%) - **16e** (1 ; 0.01%) - **voit** (1 ; 0.01%) -
partagent (1 ; 0.01%) - **algonquiens** (1 ; 0.01%) - **ameliorer** (1 ; 0.01%) -
accompagner (1 ; 0.01%) - **rivaux** (1 ; 0.01%) - **incarnent** (1 ; 0.01%) -
actuel (1 ; 0.01%) - **1500** (1 ; 0.01%) - **autonomes** (1 ; 0.01%) - **fondent** (1 ; 0.01%) -
archives (1 ; 0.01%) - **iroquoiens** (1 ; 0.01%) - **aider** (1 ; 0.01%) - **uniques** (1 ; 0.01%) -
travaillent (1 ; 0.01%) - **normands** (1 ; 0.01%) - **bretons** (1 ; 0.01%) -
apprivoiser (1 ; 0.01%) - **mises** (1 ; 0.01%) - **tenter** (1 ; 0.01%) - **usent** (1 ; 0.01%) -
richesses (1 ; 0.01%) - **explorateurs** (1 ; 0.01%) - **parait** (1 ; 0.01%) -
immense (1 ; 0.01%) - **eclairent** (1 ; 0.01%) - **immediat** (1 ; 0.01%) -
mutuelles (1 ; 0.01%) - **incomprehensions** (1 ; 0.01%) - **sauvage** (1 ; 0.01%) -
colorent (1 ; 0.01%) - **municipalite** (1 ; 0.01%) - **communaute** (1 ; 0.01%) -
mammiferes (1 ; 0.01%) - **marins** (1 ; 0.01%) - **decouvrent** (1 ; 0.01%) -
rives (1 ; 0.01%) - **frequentent** (1 ; 0.01%) - **eaux** (1 ; 0.01%) - **abondants** (1 ; 0.01%) -
bancs (1 ; 0.01%) - **tangibles** (1 ; 0.01%) - **parrainees** (1 ; 0.01%) - **nouent** (1 ; 0.01%) -
tireront (1 ; 0.01%) - **poissons** (1 ; 0.01%) - **disposent** (1 ; 0.01%) - **pallier** (1 ; 0.01%) -
asiatiques (1 ; 0.01%) - **etat** (1 ; 0.01%) - **defi** (1 ; 0.01%) - **these** (1 ; 0.01%) -
existent (1 ; 0.01%) - **signifiante** (1 ; 0.01%) - **actuelles** (1 ; 0.01%) -
millenaires (1 ; 0.01%) - **veulent** (1 ; 0.01%) - **hordes** (1 ; 0.01%) - **asie** (1 ; 0.01%) -
signifiantes (1 ; 0.01%) - **nord-ouest** (1 ; 0.01%) - **ouvertes** (1 ; 0.01%) -
poses (1 ; 0.01%) - **effectuent** (1 ; 0.01%) - **mobiliser** (1 ; 0.01%) - **oblige** (1 ; 0.01%) -
articulation (1 ; 0.01%) - **demarche** (1 ; 0.01%) - **concoit** (1 ; 0.01%) -
suppose (1 ; 0.01%) - **productions** (1 ; 0.01%) - **seule** (1 ; 0.01%) - **realisent** (1 ; 0.01%) -
ulterieure (1 ; 0.01%) - **passees** (1 ; 0.01%) - **explorer** (1 ; 0.01%) - **avenues** (1 ; 0.01%) -
animaux (1 ; 0.01%) - **sauvages** (1 ; 0.01%) - **vivent** (1 ; 0.01%) - **structuree** (1 ; 0.01%)

- conditionne (1 ; 0.01%) - entretenue (1 ; 0.01%) - sedentarisent (1 ; 0.01%) -
 reunies (1 ; 0.01%) - cueillette (1 ; 0.01%) - proportions (1 ; 0.01%) - besoin (1 ; 0.01%)
 - souci (1 ; 0.01%) - puisent (1 ; 0.01%) - saisons (1 ; 0.01%) - variables (1 ; 0.01%) -
 repondre (1 ; 0.01%) - nomades (1 ; 0.01%) - glaces (1 ; 0.01%) - rallier (1 ; 0.01%) -
 liberes (1 ; 0.01%) - terrestres (1 ; 0.01%) - empruntent (1 ; 0.01%) -
 passages (1 ; 0.01%) - analogues (1 ; 0.01%) - placent (1 ; 0.01%) -
 temperatures (1 ; 0.01%) - clementes (1 ; 0.01%) - environ (1 ; 0.01%) -
 peuple (1 ; 0.01%) - precises (1 ; 0.01%) - perceptions (1 ; 0.01%) -
 fondement (1 ; 0.01%) - averes (1 ; 0.01%) - reposent (1 ; 0.01%) - polarisee (1 ; 0.01%)
 - reconnaît (1 ; 0.01%) - hurons-wendats (1 ; 0.01%) - (hurons) (1 ; 0.01%) -
 edifiant (1 ; 0.01%) - suscitee (1 ; 0.01%) - contextualiser (1 ; 0.01%) -
 recollets (1 ; 0.01%) - eprouvee (1 ; 0.01%) - distribution (1 ; 0.01%) -
 reproduites (1 ; 0.01%) - adaptees (1 ; 0.01%) - (montagnais) (1 ; 0.01%) -
 innus (1 ; 0.01%) - fondation (1 ; 0.01%) - samuel (1 ; 0.01%) - attendre (1 ; 0.01%) -
 inherentes (1 ; 0.01%) - quelque (1 ; 0.01%) - maints (1 ; 0.01%) - equipe-
 ecole (1 ; 0.01%) - permanent (1 ; 0.01%) - allie (1 ; 0.01%) - algonquins (1 ; 0.01%) -
 mercantile (1 ; 0.01%) - implique (1 ; 0.01%) - voie (1 ; 0.01%) - jesuites (1 ; 0.01%) -
 ursulines (1 ; 0.01%) - montre (1 ; 0.01%) - modeliser (1 ; 0.01%) -
 epidemies (1 ; 0.01%) - fragilisent (1 ; 0.01%) - valoir (1 ; 0.01%) - connait (1 ; 0.01%) -
 contribution (1 ; 0.01%) - 1663 (1 ; 0.01%) - louis (1 ; 0.01%) - xiv (1 ; 0.01%) -
 cultivant (1 ; 0.01%) - faisant (1 ; 0.01%) - exigeant (1 ; 0.01%) -
 alimentaires (1 ; 0.01%) - empruntant (1 ; 0.01%) - congregations (1 ; 0.01%) -
 presupposes (1 ; 0.01%) - erigees (1 ; 0.01%) - capacite (1 ; 0.01%) -
 evangelisent (1 ; 0.01%) - chargent (1 ; 0.01%) - generation (1 ; 0.01%) -
 coloniaux (1 ; 0.01%) - singularise (1 ; 0.01%) - adaptent (1 ; 0.01%) -
 compatibles (1 ; 0.01%) - comprend (1 ; 0.01%) - distancient (1 ; 0.01%) -
 1605 (1 ; 0.01%) - amenant (1 ; 0.01%) - artefact (1 ; 0.01%) - audiovisuel (1 ; 0.01%) -
 designation (1 ; 0.01%) - contre-don (1 ; 0.01%) - orale (1 ; 0.01%) - don (1 ; 0.01%) -
 iconographique (1 ; 0.01%) - Etendue (1 ; 0.01%) - parvenu (1 ; 0.01%) -
 prisonniers (1 ; 0.01%) - nous (1 ; 0.01%) - rivalite (1 ; 0.01%) - voies (1 ; 0.01%) -
 eau (1 ; 0.01%) - chamanique (1 ; 0.01%) - patrilinaire (1 ; 0.01%) - jettent (1 ; 0.01%)
 - bases (1 ; 0.01%) - conserver (1 ; 0.01%) - atouts (1 ; 0.01%) - schematiser (1 ; 0.01%)
 - synthetiser (1 ; 0.01%) - lien (1 ; 0.01%) - offrent (1 ; 0.01%) - frequent (1 ; 0.01%) -
 matrilineaire (1 ; 0.01%) - numeriques (1 ; 0.01%) - sociale/ (1 ; 0.01%) -
 connaissances/ (1 ; 0.01%) - conjoncture (1 ; 0.01%) - explorations (1 ; 0.01%) -
 installation (1 ; 0.01%) - souleves (1 ; 0.01%) - favorisant (1 ; 0.01%) -
 examen (1 ; 0.01%) - roi (1 ; 0.01%) - concede (1 ; 0.01%) - apparait (1 ; 0.01%) -
 essor (1 ; 0.01%) - port-royal (1 ; 0.01%) - acadie (1 ; 0.01%) - habitation (1 ; 0.01%) -
 priorises (1 ; 0.01%) - tadoussac (1 ; 0.01%) - remet (1 ; 0.01%) - intestines (1 ; 0.01%)
 - rouge (1 ; 0.01%) - franco-amerindienne (1 ; 0.01%) - cap (1 ; 0.01%) -
 baleine (1 ; 0.01%) - decouvrir (1 ; 0.01%) - pecheries (1 ; 0.01%) -
 stimulant (1 ; 0.01%) - riche (1 ; 0.01%) - retablit (1 ; 0.01%) - delestee (1 ; 0.01%) -
 nantes (1 ; 0.01%) - edit (1 ; 0.01%) - officialise (1 ; 0.01%) - suffisamment (1 ; 0.01%) -
 souples (1 ; 0.01%) - evitent (1 ; 0.01%) - transposer (1 ; 0.01%) -
 necessitent (1 ; 0.01%) - presentisme (1 ; 0.01%) - loin (1 ; 0.01%) - gardant (1 ; 0.01%)

- **discernent** (1 ; 0.01%) - **places** (1 ; 0.01%) - **considerer** (1 ; 0.01%) -
apporte (1 ; 0.01%) - **inferent** (1 ; 0.01%) - **respectif** (1 ; 0.01%) - **etape** (1 ; 0.01%) -
sous-tendent (1 ; 0.01%) - **sollicitent** (1 ; 0.01%) - **inscrivent** (1 ; 0.01%) -
reveleateurs (1 ; 0.01%) - **incidence** (1 ; 0.01%) - **cherchent** (1 ; 0.01%) -
delimitees (1 ; 0.01%) - **composante** (1 ; 0.01%) - **evoquee** (1 ; 0.01%) - **reels** (1 ; 0.01%)
- **moyen** (1 ; 0.01%) - **communiqué** (1 ; 0.01%) - **relativisees** (1 ; 0.01%) -
prevues (1 ; 0.01%) - **fruit** (1 ; 0.01%) - **comportent** (1 ; 0.01%) - **eclairage** (1 ; 0.01%) -
exercee (1 ; 0.01%) - **escomptes** (1 ; 0.01%) - **produit** (1 ; 0.01%) - **consacree** (1 ; 0.01%)
- **ajuster** (1 ; 0.01%) - **optique** (1 ; 0.01%) - **evalues** (1 ; 0.01%) - **couvre** (1 ; 0.01%) -
appropriées (1 ; 0.01%) - **formative** (1 ; 0.01%) - **moderne** (1 ; 0.01%) -
amorcer (1 ; 0.01%) - **correspondant** (1 ; 0.01%) - **bascule** (1 ; 0.01%) -
prevus (1 ; 0.01%) - **primaire** (1 ; 0.01%) - **prescolaire** (1 ; 0.01%) - **laises** (1 ; 0.01%)
- **effectuer** (1 ; 0.01%) - **reduit** (1 ; 0.01%) - **pourquoi** (1 ; 0.01%) - **auteurs** (1 ; 0.01%) -
venir (1 ; 0.01%) - **synthetisent** (1 ; 0.01%) - **concu** (1 ; 0.01%) - **reguler** (1 ; 0.01%) -
retroactions (1 ; 0.01%) - **heures** (1 ; 0.01%) - **cent** (1 ; 0.01%) - **disposes** (1 ; 0.01%) -
infirmier (1 ; 0.01%) - **confirmer** (1 ; 0.01%) - **suffisent** (1 ; 0.01%) -
rassemble (1 ; 0.01%) - **localiser** (1 ; 0.01%) - **anteriorite** (1 ; 0.01%) -
referent (1 ; 0.01%) - **echelles** (1 ; 0.01%) - **coherent** (1 ; 0.01%) - **totalite** (1 ; 0.01%) -
prescrites (1 ; 0.01%) - **menees** (1 ; 0.01%) - **balisent** (1 ; 0.01%) - **dates** (1 ; 0.01%) -
rigoureuse (1 ; 0.01%) - **lient** (1 ; 0.01%) - **posteriorite** (1 ; 0.01%) -
geopolitiques (1 ; 0.01%) - **concomitance** (1 ; 0.01%) - **donnant** (1 ; 0.01%) -
considerent (1 ; 0.01%) - **exigent** (1 ; 0.01%) - **diachronique** (1 ; 0.01%) -
synchronique (1 ; 0.01%) - **juste** (1 ; 0.01%) - **uns** (1 ; 0.01%) - **precis** (1 ; 0.01%) -
apprehende (1 ; 0.01%) - **inscrivant** (1 ; 0.01%) - **entiere** (1 ; 0.01%) -
inattendu (1 ; 0.01%) - **deroulement** (1 ; 0.01%) - **rien** (1 ; 0.01%) -
conjugaison (1 ; 0.01%) - **humaines** (1 ; 0.01%) - **ruptures** (1 ; 0.01%) -
significatives (1 ; 0.01%) - **avaient** (1 ; 0.01%) - **deroules** (1 ; 0.01%) -
entreprennent (1 ; 0.01%) - **enfin** (1 ; 0.01%) - **pertinentes** (1 ; 0.01%) -
chercheront (1 ; 0.01%) - **provisoires** (1 ; 0.01%) - **explications** (1 ; 0.01%) -
formulant (1 ; 0.01%) - **pertinents** (1 ; 0.01%) - **etablis** (1 ; 0.01%) -
perfectionner (1 ; 0.01%) - **transpose** (1 ; 0.01%) - **identifiant** (1 ; 0.01%) -
participe (1 ; 0.01%) - **relate** (1 ; 0.01%) - **traits** (1 ; 0.01%) - **acquises** (1 ; 0.01%) -
retracent (1 ; 0.01%) - **accedant** (1 ; 0.01%) - **cernent** (1 ; 0.01%) - **datant** (1 ; 0.01%) -
permettront (1 ; 0.01%) - **etablissant** (1 ; 0.01%) - **nouvel** (1 ; 0.01%) -
diagnostique (1 ; 0.01%) - **phenomene** (1 ; 0.01%) - **descriptive** (1 ; 0.01%) -
apprehension (1 ; 0.01%) - **forment** (1 ; 0.01%) - **renforce** (1 ; 0.01%) -
instrumentation (1 ; 0.01%) - **normative** (1 ; 0.01%) - **puisque** (1 ; 0.01%) -
demarches (1 ; 0.01%) - **formel** (1 ; 0.01%) - **construire** (1 ; 0.01%) -
erronee (1 ; 0.01%) - **totale** (1 ; 0.01%) - **incomplete** (1 ; 0.01%) -
ajoutant (1 ; 0.01%) - **privilegiee** (1 ; 0.01%) - **couvrent** (1 ; 0.01%) -
precisions (1 ; 0.01%) - **interrelees** (1 ; 0.01%) - **hierarchisees** (1 ; 0.01%) -
intitulees (1 ; 0.01%) - **contenus** (1 ; 0.01%) - **ponctuees** (1 ; 0.01%) -
integrees (1 ; 0.01%) - **generalite** (1 ; 0.01%) - **appliquer** (1 ; 0.01%) -
abstrait (1 ; 0.01%) - **mentale** (1 ; 0.01%) - **situees** (1 ; 0.01%) - **operatoire** (1 ; 0.01%) -
analogie (1 ; 0.01%) - **prescrits** (1 ; 0.01%) - **concernent** (1 ; 0.01%) -

variant (1 ; 0.01%) - **offrant** (1 ; 0.01%) - **representativite** (1 ; 0.01%) -
consulter (1 ; 0.01%) - **evoques** (1 ; 0.01%) - **proposant** (1 ; 0.01%) -
differentiation (1 ; 0.01%) - **sociologique** (1 ; 0.01%) - **artistique** (1 ; 0.01%) -
traditions (1 ; 0.01%) - **realisations** (1 ; 0.01%) - **intelligibles** (1 ; 0.01%) -
choisis (1 ; 0.01%) - **Evaluer** (1 ; 0.01%) - **pluralite** (1 ; 0.01%) - **induction** (1 ; 0.01%) -
deduction (1 ; 0.01%) - **contre-exemple** (1 ; 0.01%) - **inference** (1 ; 0.01%) -
minimal (1 ; 0.01%) - **prescrite** (1 ; 0.01%) - **habilete** (1 ; 0.01%) -
conceptualiser (1 ; 0.01%) - **exclusive** (1 ; 0.01%) - **fondamentale** (1 ; 0.01%) -
base (1 ; 0.01%) - **sections** (1 ; 0.01%) - **regulation** (1 ; 0.01%) - **intelligible** (1 ; 0.01%) -
singularisation (1 ; 0.01%) - **etablie** (1 ; 0.01%) - **retenue** (1 ; 0.01%) -
differer (1 ; 0.01%) - **etudie** (1 ; 0.01%) - **clot** (1 ; 0.01%) - **depart** (1 ; 0.01%) -
raisons (1 ; 0.01%) - **dimensions** (1 ; 0.01%) - **reussites** (1 ; 0.01%) -
evidence (1 ; 0.01%) - **indique** (1 ; 0.01%) - **difficultes** (1 ; 0.01%) - **debat** (1 ; 0.01%) -
construite (1 ; 0.01%) - **conferees** (1 ; 0.01%) - **exhaustifs** (1 ; 0.01%) -
succinctes (1 ; 0.01%) - **accompagnes** (1 ; 0.01%) - **prendre** (1 ; 0.01%) -
profondes (1 ; 0.01%) - **servent** (1 ; 0.01%) - **clarifier** (1 ; 0.01%) - **decouper** (1 ; 0.01%) -
circonscrite (1 ; 0.01%) - **synthetise** (1 ; 0.01%) - **entremelent** (1 ; 0.01%) -
infere (1 ; 0.01%) - **derniers** (1 ; 0.01%) - **problematization** (1 ; 0.01%) -
reposant (1 ; 0.01%) - **choisit** (1 ; 0.01%) - **donc** (1 ; 0.01%) - **constituer** (1 ; 0.01%) -
savoirs (1 ; 0.01%) - **abordes** (1 ; 0.01%) - **inutilement** (1 ; 0.01%) - **aucun** (1 ; 0.01%) -
precedentes (1 ; 0.01%) - **richesse** (1 ; 0.01%) - **requiert** (1 ; 0.01%) -
survenu (1 ; 0.01%) - **integrante** (1 ; 0.01%) - **etabli** (1 ; 0.01%) - **consistant** (1 ; 0.01%) -
consolident (1 ; 0.01%) - **approprie** (1 ; 0.01%) - **cote** (1 ; 0.01%) -
renforcent (1 ; 0.01%) - **facilitent** (1 ; 0.01%) - **issue** (1 ; 0.01%) - **elabore** (1 ; 0.01%) -
cible (1 ; 0.01%) - **appropriee** (1 ; 0.01%) - **adapte** (1 ; 0.01%) - **assuree** (1 ; 0.01%) -
veritablement (1 ; 0.01%) - **repetitif** (1 ; 0.01%) - **entreprend** (1 ; 0.01%) -
reorganisation (1 ; 0.01%) - **individus** (1 ; 0.01%) - **apprehendes** (1 ; 0.01%) -
centaines (1 ; 0.01%) - **matees** (1 ; 0.01%) - **1837** (1 ; 0.01%) - **1838** (1 ; 0.01%) -
condamnes (1 ; 0.01%) - **exil** (1 ; 0.01%) - **engendres** (1 ; 0.01%) - **accorder** (1 ; 0.01%) -
enqueter (1 ; 0.01%) - **envoye** (1 ; 0.01%) - **executes** (1 ; 0.01%) - **activees** (1 ; 0.01%) -
unes (1 ; 0.01%) - **accumulant** (1 ; 0.01%) - **mandats** (1 ; 0.01%) - **arret** (1 ; 0.01%) -
paramilitaires (1 ; 0.01%) - **cures** (1 ; 0.01%) - **contraste** (1 ; 0.01%) -
volonte (1 ; 0.01%) - **arretes** (1 ; 0.01%) - **choisissent** (1 ; 0.01%) - **augurer** (1 ; 0.01%) -
defaites (1 ; 0.01%) - **saint-denis** (1 ; 0.01%) - **eclate** (1 ; 0.01%) - **exiler** (1 ; 0.01%) -
clique (1 ; 0.01%) - **chateau** (1 ; 0.01%) - **suspension** (1 ; 0.01%) - **banques** (1 ; 0.01%) -
arme (1 ; 0.01%) - **clerges** (1 ; 0.01%) - **haut** (1 ; 0.01%) - **bas** (1 ; 0.01%) -
routes (1 ; 0.01%) - **ponts** (1 ; 0.01%) - **intensive** (1 ; 0.01%) - **fusion** (1 ; 0.01%) -
laws (1 ; 0.01%) - **corn** (1 ; 0.01%) - **canaux** (1 ; 0.01%) - **chemins** (1 ; 0.01%) -
repression (1 ; 0.01%) - **generiques** (1 ; 0.01%) - **accent** (1 ; 0.01%) -
debattus (1 ; 0.01%) - **recommandee** (1 ; 0.01%) - **objectif** (1 ; 0.01%) -
family (1 ; 0.01%) - **compact** (1 ; 0.01%) - **partis** (1 ; 0.01%) - **regroupees** (1 ; 0.01%) -
ecrite (1 ; 0.01%) - **abolition** (1 ; 0.01%) - **determinant** (1 ; 0.01%) -
transcendent (1 ; 0.01%) - **occidental** (1 ; 0.01%) - **derriere** (1 ; 0.01%) -
rangent (1 ; 0.01%) - **travailler** (1 ; 0.01%) - **lisent** (1 ; 0.01%) - **ecrivent** (1 ; 0.01%) -
ferme (1 ; 0.01%) - **famille** (1 ; 0.01%) - **occupent** (1 ; 0.01%) - **napoleon** (1 ; 0.01%) -

champ (1 ; 0.01%) - **1792** (1 ; 0.01%) - **evaluer** (1 ; 0.01%) - **printemps** (1 ; 0.01%) -
electorale (1 ; 0.01%) - **morue** (1 ; 0.01%) - **pouvant** (1 ; 0.01%) - **morte** (1 ; 0.01%) -
saison (1 ; 0.01%) - **disponibilite** (1 ; 0.01%) - **concourent** (1 ; 0.01%) -
naissante (1 ; 0.01%) - **specialises** (1 ; 0.01%) - **convoitant** (1 ; 0.01%) -
oeuvres (1 ; 0.01%) - **resolvent** (1 ; 0.01%) - **septieme** (1 ; 0.01%) -
disparites (1 ; 0.01%) - **amelioient** (1 ; 0.01%) - **graphiques** (1 ; 0.01%) -
cantons (1 ; 0.01%) - **concedees** (1 ; 0.01%) - **convergent** (1 ; 0.01%) - **serait** (1 ; 0.01%)
- **resoudre** (1 ; 0.01%) - **adoptees** (1 ; 0.01%) - **methodes** (1 ; 0.01%) -
efficaces (1 ; 0.01%) - **louis-joseph** (1 ; 0.01%) - **patriote** (1 ; 0.01%) -
exploiter (1 ; 0.01%) - **tenues** (1 ; 0.01%) - **interpretant** (1 ; 0.01%) -
angloamericaine (1 ; 0.01%) - **organises** (1 ; 0.01%) - **boycottages** (1 ; 0.01%) -
depassent (1 ; 0.01%) - **dirige** (1 ; 0.01%) - **1826** (1 ; 0.01%) - **craig** (1 ; 0.01%) -
dispose (1 ; 0.01%) - **exacerbees** (1 ; 0.01%) - **faibles** (1 ; 0.01%) -
majoritaire (1 ; 0.01%) - **lies** (1 ; 0.01%) - **elus** (1 ; 0.01%) - **reclame** (1 ; 0.01%) -
latine (1 ; 0.01%) - **parlementaire** (1 ; 0.01%) - **manifeste** (1 ; 0.01%) -
enrichissent (1 ; 0.01%) - **inspires** (1 ; 0.01%) - **assumer** (1 ; 0.01%) - **navale** (1 ; 0.01%)
- **adonnent** (1 ; 0.01%) - **subsistance** (1 ; 0.01%) - **interdependants** (1 ; 0.01%) -
empietant (1 ; 0.01%) - **endiguer** (1 ; 0.01%) - **ouvrant** (1 ; 0.01%) - **acteur** (1 ; 0.01%) -
canadiennefrancaise (1 ; 0.01%) - **pretres** (1 ; 0.01%) - **soeurs** (1 ; 0.01%) -
responsables (1 ; 0.01%) - **gonfles** (1 ; 0.01%) - **reflet** (1 ; 0.01%) - **effectifs** (1 ; 0.01%) -
precedent (1 ; 0.01%) - **emigration** (1 ; 0.01%) - **frais** (1 ; 0.01%) - **maximise** (1 ; 0.01%)
- **repetitives** (1 ; 0.01%) - **executant** (1 ; 0.01%) - **entrepreneuriat** (1 ; 0.01%) -
qualifies (1 ; 0.01%) - **profits** (1 ; 0.01%) - **classes** (1 ; 0.01%) - **precaire** (1 ; 0.01%) -
recoupe (1 ; 0.01%) - **socioeconomique** (1 ; 0.01%) - **comptent** (1 ; 0.01%) - **bien-**
etre (1 ; 0.01%) - **freres** (1 ; 0.01%) - **animent** (1 ; 0.01%) - **lafontaine** (1 ; 0.01%) -
baldwin (1 ; 0.01%) - **louis-hippolyte** (1 ; 0.01%) - **reformiste** (1 ; 0.01%) -
successeurs (1 ; 0.01%) - **active** (1 ; 0.01%) - **ultimement** (1 ; 0.01%) - **1848** (1 ; 0.01%) -
principe (1 ; 0.01%) - **amplifie** (1 ; 0.01%) - **adopte** (1 ; 0.01%) - **indemnites** (1 ; 0.01%)
- **bill** (1 ; 0.01%) - **approche** (1 ; 0.01%) - **remises** (1 ; 0.01%) -
problematisques (1 ; 0.01%) - **trouvent** (1 ; 0.01%) - **influyente** (1 ; 0.01%) -
pluridisciplinaires (1 ; 0.01%) - **soutiennent** (1 ; 0.01%) - **ultramontain** (1 ; 0.01%) -
grandes (1 ; 0.01%) - **defendues** (1 ; 0.01%) - **sphere** (1 ; 0.01%) - **forcees** (1 ; 0.01%) -
exclues (1 ; 0.01%) - **ideologiques** (1 ; 0.01%) - **institut** (1 ; 0.01%) - **vivre-**
ensemble (1 ; 0.01%) - **rangs** (1 ; 0.01%) - **promptement** (1 ; 0.01%) -
publication (1 ; 0.01%) - **reagit** (1 ; 0.01%) - **ethnolinguistiques** (1 ; 0.01%) -
educative (1 ; 0.01%) - **formees** (1 ; 0.01%) - **septentrionale** (1 ; 0.01%) -
realisee (1 ; 0.01%) - **populeux** (1 ; 0.01%) - **anglais** (1 ; 0.01%) - **conteste** (1 ; 0.01%) -
represente (1 ; 0.01%) - **eprouve** (1 ; 0.01%) - **decroit** (1 ; 0.01%) - **privation** (1 ; 0.01%)
- **coexistence** (1 ; 0.01%) - **diocese** (1 ; 0.01%) - **gratuites** (1 ; 0.01%) -
cultivent (1 ; 0.01%) - **quarantaine** (1 ; 0.01%) - **aptes** (1 ; 0.01%) -
Epidemies (1 ; 0.01%) - **telle** (1 ; 0.01%) - **attitudes** (1 ; 0.01%) - **attitude** (1 ; 0.01%) -
participer (1 ; 0.01%) - **respect** (1 ; 0.01%) - **liee** (1 ; 0.01%) - **visée** (1 ; 0.01%) -
officielle (1 ; 0.01%) - **parlement** (1 ; 0.01%) - **accelere** (1 ; 0.01%) - **hygiene** (1 ; 0.01%)
- **croissent** (1 ; 0.01%) - **mecanise** (1 ; 0.01%) - **progres** (1 ; 0.01%) -
manufactures (1 ; 0.01%) - **peine** (1 ; 0.01%) - **suivre** (1 ; 0.01%) - **issus** (1 ; 0.01%) -

grossissent (1 ; 0.01%) - citadins (1 ; 0.01%) - proletarianisation (1 ; 0.01%) -
 irremediable (1 ; 0.01%) - fluvial (1 ; 0.01%) - ferroviaire (1 ; 0.01%) -
 renouvellement (1 ; 0.01%) - temperent (1 ; 0.01%) - budget (1 ; 0.01%) -
 reportee (1 ; 0.01%) - dette (1 ; 0.01%) - elevee (1 ; 0.01%) - exacerbation (1 ; 0.01%) -
 mutation (1 ; 0.01%) - tissent (1 ; 0.01%) - accumulation (1 ; 0.01%) -
 etroits (1 ; 0.01%) - realise (1 ; 0.01%) - abandonne (1 ; 0.01%) - artistiques (1 ; 0.01%)
 - irlande (1 ; 0.01%) - vertu (1 ; 0.01%) - 1760 (1 ; 0.01%) - transition (1 ; 0.01%) -
 causal (1 ; 0.01%) - extenuées (1 ; 0.01%) - metropoles (1 ; 0.01%) -
 developpees (1 ; 0.01%) - reprimees (1 ; 0.01%) - pairs (1 ; 0.01%) -
 conjugue (1 ; 0.01%) - 1763 (1 ; 0.01%) - depend (1 ; 0.01%) -
 administrateurs (1 ; 0.01%) - adoptent (1 ; 0.01%) - devastee (1 ; 0.01%) -
 controlent (1 ; 0.01%) - empare (1 ; 0.01%) - officiellement (1 ; 0.01%) -
 administratif (1 ; 0.01%) - roy (1 ; 0.01%) - actualite (1 ; 0.01%) - soins (1 ; 0.01%) -
 repliees (1 ; 0.01%) - troupes (1 ; 0.01%) - deploiement (1 ; 0.01%) - ennemi (1 ; 0.01%)
 - imposant (1 ; 0.01%) - capitule (1 ; 0.01%) - francaises (1 ; 0.01%) -
 confine (1 ; 0.01%) - epreuve (1 ; 0.01%) - denonce (1 ; 0.01%) - emanent (1 ; 0.01%) -
 detachent (1 ; 0.01%) - referents (1 ; 0.01%) - conciliants (1 ; 0.01%) -
 envers (1 ; 0.01%) - octroyees (1 ; 0.01%) - duquel (1 ; 0.01%) - accumulent (1 ; 0.01%)
 - treize (1 ; 0.01%) - carleton (1 ; 0.01%) - guy (1 ; 0.01%) - successeur (1 ; 0.01%) -
 montrent (1 ; 0.01%) - claires (1 ; 0.01%) - remplacee (1 ; 0.01%) -
 conclusions (1 ; 0.01%) - 1764 (1 ; 0.01%) - soumettre (1 ; 0.01%) -
 possession (1 ; 0.01%) - estompe (1 ; 0.01%) - emettre (1 ; 0.01%) - gardent (1 ; 0.01%)
 - motivations (1 ; 0.01%) - metropolitaines (1 ; 0.01%) - prevue (1 ; 0.01%) -
 anglaises (1 ; 0.01%) - criminelles (1 ; 0.01%) - eprouver (1 ; 0.01%) - conge (1 ; 0.01%)
 - reponses (1 ; 0.01%) - planification (1 ; 0.01%) - repercussions (1 ; 0.01%) -
 auront (1 ; 0.01%) - demontrant (1 ; 0.01%) - temporaires (1 ; 0.01%) -
 pedagogiques (1 ; 0.01%) - convoitees (1 ; 0.01%) - indes (1 ; 0.01%) -
 antilles (1 ; 0.01%) - didactique (1 ; 0.01%) - iroquois (1 ; 0.01%) - hostilites (1 ; 0.01%)
 - opposant (1 ; 0.01%) - transmet (1 ; 0.01%) - narre (1 ; 0.01%) - charge (1 ; 0.01%) -
 use (1 ; 0.01%) - fragile (1 ; 0.01%) - changeant (1 ; 0.01%) - dotant (1 ; 0.01%) -
 valorises (1 ; 0.01%) - avalisees (1 ; 0.01%) - dynamiser (1 ; 0.01%) - 1665 (1 ; 0.01%) -
 talon (1 ; 0.01%) - arrive (1 ; 0.01%) - regule (1 ; 0.01%) - regir (1 ; 0.01%) -
 redefinissent (1 ; 0.01%) - influencent (1 ; 0.01%) - outillent (1 ; 0.01%) -
 etablissements (1 ; 0.01%) - marine (1 ; 0.01%) - secretaire (1 ; 0.01%) -
 solide (1 ; 0.01%) - divin (1 ; 0.01%) - revendique (1 ; 0.01%) - possessions (1 ; 0.01%) -
 paix (1 ; 0.01%) - ressource (1 ; 0.01%) - iroquoises (1 ; 0.01%) - (1632) (1 ; 0.01%) -
 saint-germain-en-laye (1 ; 0.01%) - absolutisme (1 ; 0.01%) - privileges (1 ; 0.01%) -
 ohio (1 ; 0.01%) - affinent (1 ; 0.01%) - actuelle (1 ; 0.01%) - specialiste (1 ; 0.01%) -
 concernant (1 ; 0.01%) - jalonnent (1 ; 0.01%) - etendent (1 ; 0.01%) -
 disputes (1 ; 0.01%) - tomber (1 ; 0.01%) - 1608-1760/ (1 ; 0.01%) - feront (1 ; 0.01%) -
 important (1 ; 0.01%) - transporter (1 ; 0.01%) - maintiennent (1 ; 0.01%) -
 calme (1 ; 0.01%) - puissent (1 ; 0.01%) - sorte (1 ; 0.01%) - apprendre (1 ; 0.01%) -
 acadiens (1 ; 0.01%) - reunir (1 ; 0.01%) - prévoir (1 ; 0.01%) - culte (1 ; 0.01%) -
 provenant (1 ; 0.01%) - seulement (1 ; 0.01%) - adeptes (1 ; 0.01%) -
 contradictoires (1 ; 0.01%) - 1780 (1 ; 0.01%) - quant (1 ; 0.01%) - obtenir (1 ; 0.01%) -

migrants (1 ; 0.01%) - **(1783)** (1 ; 0.01%) - **test** (1 ; 0.01%) - **accordees** (1 ; 0.01%) -
serment (1 ; 0.01%) - **departement** (1 ; 0.01%) - **remettent** (1 ; 0.01%) -
pontiac (1 ; 0.01%) - **detient** (1 ; 0.01%) - **civils** (1 ; 0.01%) - **acts** (1 ; 0.01%) -
lettres (1 ; 0.01%) - **coercive** (1 ; 0.01%) - **intolerables** (1 ; 0.01%) -
reactions (1 ; 0.01%) - **opportun** (1 ; 0.01%) - **modifie** (1 ; 0.01%) - **opposees** (1 ; 0.01%)
- **anglophone** (1 ; 0.01%) - **convie** (1 ; 0.01%) - **(sorel)** (1 ; 0.01%) -
minoritaires (1 ; 0.01%) - **william-henry** (1 ; 0.01%) - **diffusees** (1 ; 0.01%) -
dissensions (1 ; 0.01%) - **architecturales** (1 ; 0.01%) - **iles** (1 ; 0.01%) -
naissances (1 ; 0.01%) - **susceptibles** (1 ; 0.01%) - **amplifient** (1 ; 0.01%) -
outaouais (1 ; 0.01%) - **riviere** (1 ; 0.01%) - **accorde** (1 ; 0.01%) - **naturelle** (1 ; 0.01%) -
encourager (1 ; 0.01%) - **representatif** (1 ; 0.01%) - **1791** (1 ; 0.01%) -
institue (1 ; 0.01%) - **instinctive** (1 ; 0.01%) - **ajoute** (1 ; 0.01%) - **fassent** (1 ; 0.01%) -
ethnique (1 ; 0.01%) - **preserves** (1 ; 0.01%) - **acquis** (1 ; 0.01%) - **existante** (1 ; 0.01%) -
territoriaux (1 ; 0.01%) - **disposition** (1 ; 0.01%) - **methodique** (1 ; 0.01%) -
conseillers (1 ; 0.01%) - **gestion** (1 ; 0.01%) - **egards** (1 ; 0.01%) - **explorent** (1 ; 0.01%) -
redressement (1 ; 0.01%) - **loyaux** (1 ; 0.01%) - **souhaitant** (1 ; 0.01%) -
dominante (1 ; 0.01%) - **depit** (1 ; 0.01%) - **pratique** (1 ; 0.01%) - **preter** (1 ; 0.01%) -
postes (1 ; 0.01%) - **administratifs** (1 ; 0.01%) - **pole** (1 ; 0.01%) - **aiguisent** (1 ; 0.01%) -
contrant (1 ; 0.01%) - **decouvertes** (1 ; 0.01%) - **1774** (1 ; 0.01%) - **menee** (1 ; 0.01%) -
relatif (1 ; 0.01%) - **sanctionnant** (1 ; 0.01%) - **desertee** (1 ; 0.01%) - **elite** (1 ; 0.01%) -
ecossais (1 ; 0.01%) - **dominant** (1 ; 0.01%) - **affaire** (1 ; 0.01%) - **haute** (1 ; 0.01%) -
ancienne (1 ; 0.01%) - **enrichies** (1 ; 0.01%) - **royales** (1 ; 0.01%) -
constitutionnels (1 ; 0.01%) - **influent** (1 ; 0.01%) - **portant** (1 ; 0.01%) -
doleances (1 ; 0.01%) - **accessoire** (1 ; 0.01%) - **anecdotique** (1 ; 0.01%) -
acheminees (1 ; 0.01%) - **complementaire** (1 ; 0.01%) - **imposees** (1 ; 0.01%) -
(1763) (1 ; 0.01%) - **reconstruction** (1 ; 0.01%) - **communiquées** (1 ; 0.01%) -
distinguer (1 ; 0.01%) - **verifie** (1 ; 0.01%) - **arrivent** (1 ; 0.01%) -
seigneurs (1 ; 0.01%) - **accommodent** (1 ; 0.01%) - **cotoient** (1 ; 0.01%) -
poser (1 ; 0.01%) - **pronent** (1 ; 0.01%) - **quelques** (1 ; 0.01%) - **garante** (1 ; 0.01%) -
reveler (1 ; 0.01%) - **insatisfaction** (1 ; 0.01%) - **jugent** (1 ; 0.01%) -
manifestent (1 ; 0.01%) - **croisement** (1 ; 0.01%) - **situés** (1 ; 0.01%) -
grogne (1 ; 0.01%) –